



HAL
open science

L'anxiété langagière en classe bilingue

Florian Hérard-Maya

► **To cite this version:**

| Florian Hérard-Maya. L'anxiété langagière en classe bilingue. Education. 2021. dumas-03648437

HAL Id: dumas-03648437

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03648437v1>

Submitted on 21 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MASTER METIERS DE L'ENSEIGNEMENT,
DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

MENTION PREMIER DEGRE

Mémoire de Master

Année universitaire 2020-2021

L'anxiété langagière en classe bilingue

Mintzaira antsietatea ikasgela elebidunean

Florian HERARD-MAYA

Sous la direction de
Patrick URRUTY & Argia OLÇOMENDY -ren
Gidaritza pean



Remerciements / Eskerrak

Je remercie mes Directeurs de mémoire, Patrick Urruty et Argia Olçomendy, pour m'avoir guidé et suivi lors de mes recherches tout au long de ce travail, pour toutes les informations, les références bibliographiques, et les corrections qu'ils m'ont apportées et qui ont nourri ce travail.

Je veux également remercier mon Maître d'accueil temporaire, Michaël Alcibar, professeur des écoles à l'école primaire *Uhanderea* de Guéthary, de m'avoir permis de réaliser mes travaux avec ses élèves en m'appuyant sur sa pratique expérimentée, ainsi que pour le temps et le soin qu'il a accordés aux conseils et aux appuis théoriques qu'il m'a transmis.

Enfin, je tiens à adresser tous mes remerciements ma collègue de stage, Ana Mariezcurrena, avec laquelle j'ai mis en place la séquence d'enseignement présentée ci-après.

Lehenbizi eskertu nahi nituzke ene memorioko zuzendariak, Patrick Urruty eta Argia Olçomendy, ikerketaren aintzinamendua segiturik. Milesker informazioak, irakurketen erreferentziak, eta zuzenketak emaitteagatik, idatzi hau aberastu baitituzte.

Michaël Alcibar eskertu nahi nuke ere bai, Getariako « Uhandere » eskolan irakasle elebiduna dena, bere ikasleekin lan egiten eta bere praktikan oinarritzen utzi bainau. Esker handi bat adierazi nahi diot eskaini dizkidan denbora eta arta handiarengatik aholkuak ematean eta partekatu dizkidan sostengu teorikoengatik ere bai.

Bukatzeko, eskertu nahi nuke ene ikastaroko kidea, Ana Mariezcurrena, elkarrekin plantan ezarribaitugu aurkeztuko dudan sekuentzia pedagogikoa.

Introduction

Au fil des années, l'engouement autour des enseignements bilingues s'est progressivement affirmé. Fruit des efforts politiques et sociaux, il vise à réparer un contexte sociolinguistique fragilisé par une baisse très nette du nombre de locuteurs bascophones. A l'heure actuelle, cette attractivité pour les filières bilingues constitue sans doute le moyen le plus direct et le plus efficace de pérenniser la transmission et d'assurer la revitalisation de la langue basque. Ainsi, *l'euskara* est devenu la langue de scolarisation d'une grande partie des élèves du premier degré scolarisés dans son aire de rayonnement linguistique historique. Ceux-ci se familiarisent avec un idiome qu'ils n'ont pour la plupart jamais rencontré en dehors de la classe. On peut alors se poser la question de son utilisation et par extension de son utilité. Une langue vivante régionale, si elle permet de s'exprimer dans un environnement proche, a vocation à sortir du cadre immédiat de la classe. L'objectif est de former des locuteurs bilingues, aptes à pouvoir communiquer avec leur entourage, dans la classe ou en dehors.

En novembre 2019, lors d'un stage dispensé dans le cadre de ma formation, l'attitude d'un élève a attiré mon attention. Je me suis approché de lui pour échanger sur sa production. Alors que je le questionnais et essayais de l'accompagner, ce dernier apparaissait comme tétanisé. Il semblait dans une incapacité totale d'expression orale en basque. Cette réaction particulière, envers quelqu'un d'extérieur à la classe, n'est pas surprenante puisque le développement psycho-affectif des élèves peut être très inégal au sein d'une même classe.

Le fait de devoir exprimer une idée dans une langue qu'on ne maîtrise pas totalement serait-il un obstacle à la prise de parole en classe ? Les compétences langagières et disciplinaires en sont-elles impactées ? Au fil des stages, de tous niveaux dans différentes écoles, j'ai de nouveau eu l'occasion d'observer dans diverses situations langagières que l'expression orale en langue basque pouvait effectivement induire de réelles difficultés chez certains élèves.

Par la suite, les recherches et lectures effectuées m'ont fait découvrir que le phénomène auquel je m'intéressais a été théorisé par les didacticiens des langues sous le terme d'*anxiété langagière*. J'ai alors souhaité approfondir ma réflexion sur ce sujet dans le cadre de mon mémoire. L'enjeu principal sera donc de déterminer les leviers sur lesquels l'enseignant peut agir pour prévenir cette appréhension de la pratique orale d'une langue seconde.

Dans un premier temps, il me paraît utile de contextualiser l'anxiété dans l'enseignement bilingue, en développant les enjeux du bilinguisme à l'heure actuelle et en les situant dans l'organisation scolaire. Dans cette optique, nous définirons le concept d'anxiété langagière

dont nous estimerons le niveau général dans la classe bilingue de Guéthary. Dans un second temps, je m'appuierai sur mes expériences de stage pour dégager des leviers sur lesquels on peut agir. Enfin, la troisième partie illustrera un travail mené dans le cadre d'un stage de Master.

Table des matières

1. Bilinguisme et anxiété langagière	6
1.1. Intérêts et enjeux de l'enseignement bilingue	6
1.1.1. Apprendre en langue régionale : un atout transversal ?	6
1.1.2. Qu'est-ce qu'être bilingue ?	7
1.1.3. Le bilinguisme à l'épreuve de son environnement sociolinguistique	9
1.2. Encadrement institutionnel de l'enseignement bilingue	10
1.2.1. L'enseignement en basque dans l'histoire	10
1.2.2. Encadrement réglementaire et statut de l'enseignement bilingue public	12
1.2.3. Activités et attendus de l'élève en classe bilingue	13
1.3. La naissance de l'anxiété langagière dans la pratique de l'oral	14
1.3.1. Qu'est-ce que l'anxiété langagière ?	14
1.3.1.1. Définition	14
1.3.1.2. Stress et anxiété : quelles nuances ?	15
1.3.1.3. L'anxiété et les apprentissages	16
1.3.2. Quelles sont les origines de l'anxiété langagière ?	17
1.3.3. Quelles sont les conséquences de l'anxiété langagière sur les apprentissages ?	19
1.4. Antsietatea neurtu	21
1.4.1. <i>Uhandere</i> eskolan eginiko antsietate testa : aurkezpena	21
1.4.2. <i>Uhandere</i> eskolan eginiko antsietate ikerketaren emaitzak	22
1.4.2.1. Harreman linguistikoa	23
1.4.2.2. Mintzaira egoerak	24
1.4.2.3. Egoera konplexu batean	25
2. <i>Uhandere</i> eskola eta mintzaira antsietatearen prebentzioa	27
2.1. Euskararen irudikapen positiboa mantendu	27
2.1.1. Irudikapenaren garrantzia	27
2.1.1.1. Aspektu propioa	27
2.1.1.2. Aspektu eleanitza	28
2.1.1.3. Aspektu familiakoa	29
2.1.1.4. Aspektu soziala eta historikoa	29
2.1.2. Euskara: gaitasuna ala esperientzia?	30
2.2. Ikasgelako klima zaindu	31
2.2.1. Esparru segurua eraiki	31
2.2.2. Okerraren estatusa eta ebaluaketa	32
2.2.3. Frantsesaren lekua ikasgelan	33
2.3. Motibazioa: Hizkuntza jabetzearen gakoa?	34
2.3.1. Autonomia sentimendua	35
2.3.2. Gaitasun sentimendua	35
2.3.3. Kidetasun sentimendua	36
2.4. Pedagogia egokitu	37
2.4.1. Errituen garrantzia	37
2.4.2. Ariketen forma pentsatu	38
2.4.3. Proiektu pedagogiaren tokia	39
3. <i>Getariako albistegia</i> proiektua	40
3.1. Proiektuaren aurkezpena	40
3.1.1. Sekuentziaren egitura	40
3.1.2. Sekuentziaren helburuak	41
3.2. Hautuen justifikazioak	43
3.3. Bilduma	44
Conclusion	45
Références bibliographiques	46
Annexes	51
Résumé / Laburpena	75

1. Bilinguisme et anxiété langagière

1.1. Intérêts et enjeux de l'enseignement bilingue

« Quand j'interrogeais les enfants basques jouant sur la plage de Saint-Jean-de-Luz, ils avaient grand plaisir à me nommer dans leur langue le ciel, la mer, le sable, les parties du corps humain, les objets familiers. Mais ils n'avaient pas la moindre idée de sa structure (...). Puisque ces enfants parlent deux langues, pourquoi ne pas leur apprendre à les comparer et à se rendre compte de l'une et de l'autre ? Il n'y a pas meilleur exercice pour l'esprit que ces comparaisons ; cette recherche d'analogies et des différences en une matière que l'on connaît bien est une des meilleures préparations à l'intelligence. »¹

Ainsi Jean Jaurès parlait-il de la langue basque en 1911. On voit ici que les réflexions sur les intérêts pédagogiques et didactiques d'un enseignement en basque ont émergé depuis longtemps. Néanmoins, jusqu'aux années 1960, cette langue a peiné à intégrer l'institution scolaire républicaine. A l'heure actuelle, l'encadrement institutionnel nous amène à mettre en relief les objectifs d'apprentissage de l'enseignement bilingue dans une situation sociolinguistique peu favorable.

1.1.1. Apprendre en langue régionale : un atout transversal ?

Il ne s'agira pas ici d'aborder de manière exhaustive l'ensemble des avantages comparatifs qu'offre le bilinguisme, mais plutôt de souligner l'importance que cet enseignement représente au regard des apprentissages. Parmi les appréhensions auxquelles, encore aujourd'hui, nous pouvons être confrontés, il demeure une croyance selon laquelle un élève bilingue aurait des carences dans les apprentissages comparativement à un élève monolingue. Moins exposé, il aurait ainsi une maîtrise langagière inférieure en français. Autrement dit, le degré d'acquisition serait fonction du degré d'exposition à la langue.

En réalité, la majorité des études psycholinguistiques menées sur le sujet démontrent le contraire. Maria Kihlstedt (2013) affirme que le cerveau de l'enfant n'est pas surchargé mais stimulé par une deuxième langue. Cette dernière ne s'installe pas au détriment de l'autre. L'apprentissage de deux, voire trois langues, est facilité par la flexibilité des circuits neuronaux. Par ailleurs, au-delà de l'apprentissage même de la langue, il est démontré par imagerie cérébrale que l'équipement neuronal du bilingue dit *précoce* n'est pas le même que celui de l'élève monolingue (Dalgalian, 2000).

¹ Jean Jaurès, article publié dans la *Revue de l'enseignement primaire*, 15 octobre 1911. Extrait de Haritschelhar, J. « L'enseignement du basque ». *Langue française*, n°25, 1975. L'enseignement des "langues régionales" p. 63

Prenons l'exemple de l'apprentissage de la lecture. Il apparaît que les enfants exposés à une seconde langue parviennent à un niveau de lecture au moins équivalent à celui des enfants monolingues (Besse, 2010). L'acquisition d'une conscience graphique et phonologique, par le biais de deux codes de même nature, est enrichie par des répertoires graphophonologiques différents. En langue basque, le processus d'alphabétisation est par certains aspects plus accessible (37 phonèmes en français contre 25 en basque), grâce à grand nombre de correspondances communes (14 des 25 phonèmes qui composent la langue basque sont identiques au français). Ainsi, l'élève va-t-il transférer ses compétences de lecture d'une langue à l'autre. Cela va considérablement enrichir et consolider par la suite le processus de lecturation (Duverger, 1994).

Parallèlement, l'exposition à une deuxième langue vient développer des compétences métalinguistiques qui conduiront à une attitude plus analytique et au traitement plus précoce des connaissances linguistiques. Certaines vidéos de productions orales en grammaire comparée menées par Michaël Alcibar montrent des aptitudes d'explicitation très élevées par les élèves bilingues de CE1 pour formuler une règle grammaticale. Elles paraissent ici identiques dans les deux langues.

Gilbert Dalgalian, lors une conférence donnée à Bayonne en 2009, souligne que l'âge précoce est bien plus formateur pour le cerveau, puisque l'enfant, par des allers-retours français-basque successifs, prend conscience que même si les choses se disent différemment, elles désignent les mêmes concepts. Au-delà de l'acquisition d'une nouvelle connaissance en basque, cette dernière vient structurer la compétence en français. Le bénéfice pour l'élève est alors double. Dalgalian rajoute que ces mêmes élèves, par la suite, auront beaucoup plus de facilités à appréhender une troisième voire une quatrième langue vivante.

1.1.2. Qu'est-ce qu'être bilingue ?

Le terme « bilingue » comprend plusieurs acceptions, en fonction du cadre linguistique dans lequel évolue son locuteur. On parle souvent de « bilinguisme précoce », terme assez imprécis pour qualifier l'exposition de l'enfant à une deuxième langue durant ses premières années. Dans le cas de l'école primaire, il s'agit souvent d'un « bilinguisme d'apprentissage ». C'est-à-dire l'apprentissage d'une langue seconde dans la continuité de la langue maternelle. L'apprentissage simultané de deux codes linguistiques dotés de correspondances graphophonologiques distinctes va donc s'opérer en s'appuyant sur la langue maternelle. Calvetti (1991) parle de « bilinguisme composite ».

L'objectif principal des politiques linguistiques est d'enseigner *le* et *en* basque. En effet, cette distinction est fondamentale puisque la langue passe désormais d'un statut d'objet d'étude à une langue de scolarisation. C'est à l'usage de celle-ci que l'élève effectuera une partie de ses apprentissages, sur le versant réceptif comme sur le versant productif. Ainsi, beaucoup de questionnements liés à sa pratique en classe se posent.

Lors de l'entrée en maternelle, la plupart des élèves scolarisés en enseignement bilingue n'ont jamais été confrontés à la seconde langue. Sa pratique orale sera rendue d'autant plus difficile, car elle sera jusqu'alors étrangère leur environnement linguistique. Cependant, avant l'âge de cinq ans, les élèves disposent d'une certaine « plasticité intellectuelle » (Calvetti, 1991). Cela atténue significativement un grand nombre de difficultés. De plus, à cet âge-là, les enfants s'emparent de plusieurs langues comme si elles faisaient partie d'un système multiple d'expression (Titone, 1980). Finalement, l'élève bilingue n'est pas « deux monolingues », apprenant parallèlement deux codes et deux modes d'expression, mais un seul individu ayant sa propre compétence linguistique. Il est donc capable d'utiliser l'une, l'autre ou simultanément les deux langues, selon la situation de communication, sans surcharge cognitive (Grosjean, 1984).

L'enjeu actuel de l'enseignement bilingue à parité horaire est une revitalisation linguistique de la langue basque. D'après les instructions officielles, l'objectif est de parvenir à un « bilinguisme équilibré » à la fin de la scolarité. Il s'agirait donc d'acquérir les mêmes compétences langagières dans les deux langues. En réalité, cet objectif n'est jamais atteint. Certains auteurs avancent même que cela est impossible. Jean Duverger (1994) constate qu'il y a une tendance à privilégier l'une des deux langues, même dans l'hypothèse où elles auraient été exposées à l'enfant au même âge et de façon équilibrée. Ainsi, l'une des deux langues sera nécessairement dominante dans les différentes stratifications de la possession langagière.

Quoi qu'il en soit, les difficultés rencontrées dans l'apprentissage du basque, notamment à l'oral, trouveront une part de leur origine dans l'exposition très faible des élèves à la langue. Un des rôles de l'école aujourd'hui est donc de compenser un environnement sociolinguistique peu favorable en augmentant le degré d'exposition à la langue régionale.

1.1.3. Le bilinguisme à l'épreuve de son environnement sociolinguistique.

Le constat dressé par l'Office Public de la Langue Basque, dans sa sixième enquête sociolinguistique, fait ressortir une baisse de 8% du nombre de locuteurs en Pays basque nord entre 1996 et 2016. Désormais, on assiste à une quasi-disparition de la transmission familiale, qui en serait la cause principale. Selon cette même enquête, seul 21.6% de la population du Pays basque nord serait bilingue, réceptifs inclus, soit environ 51 100 locuteurs. Entre 1996 et 2016, une perte de 5.000 locuteurs est recensée malgré une inversion de la tendance sur la période 2011-2016. En 2016, seulement 17% des parents enseignent le basque à leurs enfants. La grande avancée est que les groupes d'âge plus jeunes sont de plus en plus bascophones, en passant de 15 à 17% sur la même période.

Sur les 18 élèves bilingues des cycles 2 et 3 de l'école élémentaire publique de Guéthary, seul un élève a un des deux parents locuteurs, et 30% seulement pratiquent sporadiquement le basque en dehors de l'école (cf. 1.4.2). L'enseignant demeure pratiquement le seul référent basque de ces élèves. Quand en 1911, Jean Jaurès décrivait que la langue parlée méritait d'être enseignée, on peut aujourd'hui déplorer que la langue enseignée mériterait d'être parlée.

Pour enrayer cette situation, les politiques linguistiques tendent à augmenter le volume d'heures en langue régionale pour permettre une plus grande exposition à la langue. On peut ainsi espérer un accroissement significatif de l'appropriation langagière. Citons par exemple les projets d'immersion dans les classes maternelles. A l'instar des *ikastolas*, les enfants ont la possibilité d'effectuer intégralement le volume d'heures en *euskara*. Ce dispositif, concernant 39 écoles à la rentrée 2020, a vocation à exposer doublement les élèves à la langue pour conforter leur aisance

La première langue des enfants dans les familles du PBN.

La première langue des enfants :	Parents bascophones ou non
<u>Globalement</u>	
Première langue des enfants :	
le basque seul	16 %
le basque avec le français	6 %
le français seul	78 %
<u>Chez les jeunes parents</u>	
Première langue des 3-15 ans :	
.le basque seul	6 %
le basque avec le français	11 %
le français seul	83 %

Source : VI^e enquête sociolinguistique 2016.

La première langue des enfants, quand un parent est bascophone

La première langue des enfants :	Un parents bascophone, l'autre non
<u>Globalement</u>	
Première langue des enfants :	
le basque seul	0 %
le basque avec le français	16 %
le français seul	84 %
<u>Chez les jeunes parents</u>	
Première langue des 3-15 ans :	
.le basque seul	0 %
le basque avec le français	54 %
le français seul	46 %

Source : VI^e enquête sociolinguistique 2016.

Figure 1 et 2
Transmission du basque dans le cadre familial
Source : Office Public de la Langue Basque

linguistique. Il en résulte, à l'issue de cette expérimentation, que plus d'un tiers des élèves sont arrivés au-delà des attendus de grande section en production orale².

1.2. Encadrement institutionnel de l'enseignement bilingue

Pour mieux comprendre ce que représente le bilinguisme aujourd'hui et ce qu'on attend de l'élève, il est essentiel de connaître le cadre dans lequel il s'inscrit mais également quelle en fut son évolution.

1.2.1. L'enseignement en basque dans l'histoire

Jusqu'à la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, la langue basque a peiné à faire partie intégrante de l'enseignement public. A l'instar des autres langues régionales, l'Etat français a freiné la transmission de la langue. On peut citer notamment une série de mesures instaurées par Jules Ferry entre 1881 et 1882, interdisant notamment les manuels en Basque, désireux de « *tirer de l'ignorance un peuple qui, n'ayant qu'un idiome particulier, ne pouvait guère établir de relations avec le reste de la nation* » (Haritschelhar, 1975).

Au XX^{ème} siècle, la langue française est perçue comme une « langue-pont », c'est-à-dire une passerelle, vers la modernité. Clé de voute d'une socialisation linguistique où la langue est symbole de la culture dominante et du progrès, elle joue le rôle d'ascenseur social (Jaureguyberri, 1993). Les langues régionales, patois et dialectes sont donc progressivement délaissés par leurs locuteurs au profit du français. L'école viendra institutionnaliser cette tendance en proscrivant la pratique de la langue maternelle de beaucoup d'élèves, dans l'enceinte de l'école de la République.

L'institution religieuse jouera un rôle décisif dans la transmission du basque. Depuis le XVII^{ème} siècle, elle forme des lecteurs et scripteurs aptes à comprendre des textes religieux écrits pour beaucoup en basque, la langue du peuple, dont l'Eglise a besoin. Très présente au Pays basque, c'est elle qui fournira également les premiers contenus didactiques. Elle consacrera entre autres neuf heures de cours obligatoires dans les établissements privés catholiques en 1923 (Haritschelhar, 1975). Il faudra attendre la loi Deixonne (1951) pour que des enseignements facultatifs en basque soient dispensés dans les établissements publics. L'association *Ikas* est ainsi créée pour offrir *les moyens d'introduire la langue basque dans tous les ordres d'enseignement*. La présence du basque dans les enseignements primaires et secondaires demeure néanmoins précaire et très incomplète (Haritschelhar, 1975)³.

² Xalbat Itçaina, compte-rendu des expériences d'immersion en classe maternelle <https://www.ddec64.net/immersion-en-langue-basque-et-phonologie/>

³ Jean Haritschelhar dénonce notamment la précarité des conditions de travail : « les maîtres ne sont pas des enseignants titulaires (...), travaillent à des heures indues et ne font pas partie des cadres des établissements. »

Malgré l'ouverture de la première *ikastola* à Arcangues en 1963, il faudra attendre 1983 pour que naisse la première classe bilingue primaire dans une école publique, à Sare. Dès lors, sous la demande croissante de la population, le nombre de classes bilingues s'est vu continuellement augmenté. En 2015, au Pays basque nord, plus de la moitié des établissements du premier degré proposaient un enseignement bilingue.

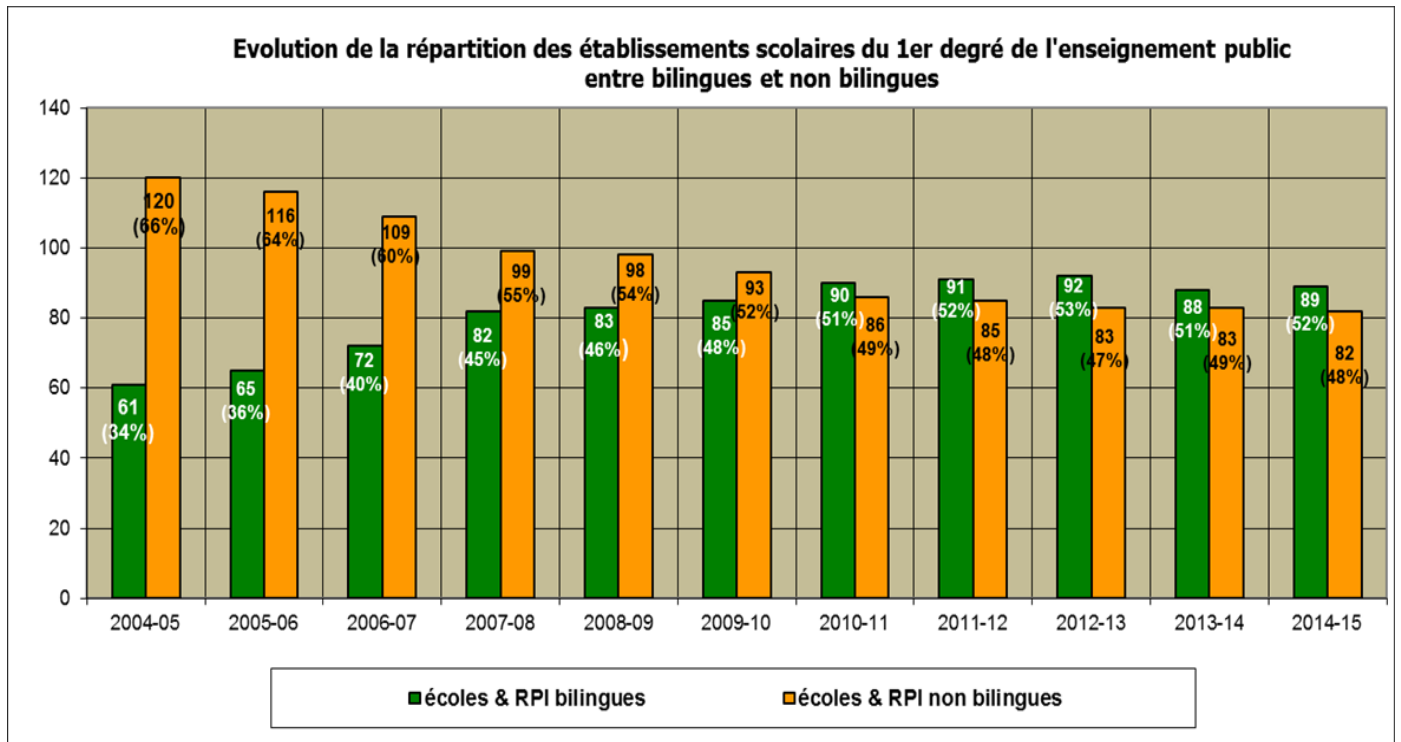


Figure 1 : le développement de l'offre bilingue basque entre 2004 et 2015.

Source : Office Public de la Langue Basque

On doit cette augmentation continue de l'offre d'enseignement en langue basque à la demande de la population, et au soutien des collectivités locales. On peut souligner la création de l'Office Public de la Langue Basque, en 2004, qui va concevoir, définir et mettre en œuvre une politique linguistique sur le territoire. Sa mission va consister notamment à mobiliser des moyens financiers pour mener à bien des actions et des projets en faveur de l'*euskara*.

A titre d'exemple, j'ai personnellement bénéficié du projet *eskola futura*, coordonné par l'OPLB, en partenariat avec l'Eurorégion Nouvelle-Aquitaine Euskadi Navarre, en effectuant une formation intensive et immersive en langue basque en vue de la préparation du master MEEF, pour lequel je rédige ce mémoire aujourd'hui.

1.2.2. Encadrement réglementaire et statut de l'enseignement bilingue public

Concernant le secteur public, l'enseignement bilingue s'articule autour d'une organisation précise : celui de la parité horaire. En pratique, les élèves suivent les enseignements à raison de 12 heures dans chaque langue. La circulaire du 5 septembre 2001 en décrit les principes et modalités d'organisation. L'arrêté du 12 mai 2003 précise toutefois qu'aucun domaine disciplinaire ne peut être enseigné exclusivement en langue régionale. Bien que la période d'alternance minimale entre les deux langues soit de la demi-journée, on constate plus récemment que nombre d'écoles fonctionnent désormais en journée complète. Cela permettrait une meilleure immersion et définit un cadre linguistique plus délimité, et par conséquent plus efficace pour les apprentissages⁴.

On observe un regain d'intérêt pour les langues régionales ces dernières années. Une révision constitutionnelle de l'article 75-1 du 23 juillet 2008 dispose que : « Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France ». Depuis 2013, avec la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, les langues régionales tiennent désormais la même place que les langues vivantes étrangères dans les programmes. *De facto*, les compétences langagières, objectifs pédagogiques et attendus de fin de cycle sont désormais indexés à ceux des autres langues vivantes. La circulaire du 12.04.17 vient institutionnaliser cette harmonisation dans le souci d'améliorer la maîtrise des langues vivantes et d'assurer la continuité et la cohérence de leur parcours linguistique. Ainsi, consécutivement à la réforme de 2015, les programmes offrent désormais pour chaque cycle des thématiques culturelles communes à toutes les langues enseignées, et encouragent le lien entre elles.

Dernièrement, au mois d'avril 2021, la loi Molac a été adoptée à l'Assemblée nationale. Celle-ci vise à élargir l'enseignement immersif dans les écoles publiques aux cycles 2 et 3. Il s'agit d'une avancée institutionnelle majeure qui, sous réserve de sa promulgation, permettra aux élèves de bénéficier d'une exposition langagière bien supérieure.

4. D'après les retours d'expérience des professeurs des écoles titulaires que j'ai rencontrés. Cette affirmation n'est pas le résultat d'une démarche scientifique.

1.2.3. Activités et attendus de l'élève en classe bilingue

On considère qu'en développant les automatismes langagiers progressifs dès la maternelle, ceux-ci serviront les apprentissages tout au long de l'école élémentaire. L'usage de la langue se veut « plus assuré et plus efficace » au fil de la scolarité. Une grande exposition à la langue et sa pratique régulière vont progressivement venir accroître l'autonomie langagière des élèves. L'aspect culturel est en outre un élément essentiel pour attiser la curiosité, l'écoute, la mémorisation, et « *la confiance en soi pour s'exercer à parler sans réticence et sans crainte de se tromper* ». C'est donc pour nous tout l'enjeu de la pratique orale du basque qui apparaît ici, dans le document cadre de l'enseignement bilingue.

Les programmes des cycles 2 et 3 fixent les objectifs à atteindre par les élèves en s'appuyant sur les niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). A l'oral, au cycle 2, les activités visent au moins le niveau A1 dans les cinq activités langagières. En section bilingue, on attend des élèves qu'ils atteignent le niveau A2 établi par le CECRL, qualifié par ce dernier comme « intermédiaire ou de survie », réparti en trois composantes :

1. **La compréhension** : écouter et lire des phrases isolées et expressions courantes relatives à l'environnement immédiat.
2. **La communication** : échange d'informations sur des sujets relatifs à l'environnement proche dans les tâches simples et habituelles.
3. **L'écriture** : écrire des énoncés et messages simples et courts.

La déclinaison de ces composantes donne lieu à cinq activités langagières évaluables au sein de la classe :

- Comprendre, réagir et parler en interaction orale
- Comprendre à l'oral
- Parler en continu
- Lire (compréhension écrite)
- Ecrire

Ainsi, à partir de ces repères institutionnels, nous pourrions construire une séquence d'apprentissage en basque en nous appuyant sur les compétences déclinées dans les programmes. Cependant, justement, lors de la planification des séances, nous devrions être attentifs à ce que les élèves soient dans de bonnes conditions pour produire à l'oral. Dans le cas contraire, nous risquerions de voir apparaître des comportements d'anxiété langagière.

1.3. La naissance de l'anxiété langagière dans la pratique de l'oral

L'un des principaux objectifs linguistiques de l'enseignement bilingue est de développer des compétences communicationnelles en langue basque, dans le cadre vu précédemment. Celles-ci représenteront en effet un enjeu majeur pour leur déroulement et pour la nature des activités mises en place. Or, on constate fréquemment que certains élèves développent des représentations négatives de la langue. Parfois, ils évitent certaines situations communicationnelles.

1.3.1. Qu'est-ce que l'anxiété langagière ?

1.3.1.1. Définition

La définition de l'anxiété langagière est le fruit d'années de recherches dans différents champs disciplinaires et des enrichissements théoriques successifs. On peut citer en premier lieu Spielberger, psychologue spécialiste de l'anxiété. Il décrit en 1983 l'anxiété de communication comme une « *sensation subjective de tension, d'appréhension, de nervosité, et d'inquiétude associée à une excitation du système nerveux autonome* ». Mais c'est véritablement aux travaux d'Horowitz que l'on doit les premières données sur l'anxiété langagière en 1986. Il la définit ainsi : « *Nous percevons l'anxiété langagière comme un tout composé d'auto-perceptions, de croyances, de sentiments et de comportements liés à l'apprentissage des langues en classe et émanant du caractère unique de cet apprentissage.* ». MacIntyre (1994), à qui l'on doit nombre d'avancées scientifiques sur le sujet, complètera cette définition en affirmant notamment qu'il s'agit « *d'une réaction émotionnelle négative d'inquiétude se manifestant lors de l'apprentissage ou de l'utilisation d'une langue seconde* ». Cette dernière définition retiendra notre attention puisqu'elle établit un lien direct avec la problématique à laquelle nous sommes confrontés en classe bilingue.

Les signaux les plus fréquents seraient des difficultés à s'exprimer, seul, à deux ou en groupe, face à un auditoire. L'élève, en classe, peut avoir peur de ne pas comprendre un message qui lui est adressé. De la même manière, il peut craindre de ne pas être compris. Il peut ressentir des difficultés pour s'exprimer mais aussi pour assimiler une information (Cenoz & Santos, 2017). Généralement, nous pourrions dire que l'anxiété langagière se compose d'un ensemble de craintes, de représentations négatives de sa propre performance langagière en langue seconde.

1.3.1.2. Stress et anxiété : quelles nuances ?

Le stress et l'anxiété sont deux états émotionnels liés, physiologiquement proches, mais distincts.

Le stress est un mécanisme naturel, que tout le monde peut ressentir dans une situation donnée et qui regroupe beaucoup de dimensions⁵. On peut parler généralement d'une réaction émotionnelle variable selon les individus face à une situation donnée (Josse, 2007). L'état de « stress » recouvre donc en réalité des situations sociales perçues par les individus comme menaçantes. Il se manifeste en deux étapes :

1. **Le choc** : *La qualification d'une situation « menaçante » stimule les émotions, et mobilise les sens. Les perceptions de celle-ci font que l'esprit est confus. Le tonus musculaire faiblit. Le taux de sucre dans le sang baisse et des manifestations physiques apparaissent : pâleur du visage, sensation de gorge « serrée », estomac noué, sueurs, tremblements, malaise, etc.*
2. **La réaction** : *Elle correspond à la gestion du choc. L'hypothalamus s'active et mobilise la branche « sympathique » du cerveau qui contrôle les activités autonomes du corps (respiration, battements du cœur, contractions musculaires...) et produit les hormones du stress. L'organisme est alors en « état d'alerte », avec une augmentation du rythme cardiaque, de la tension musculaire, et une sensation d'adrénaline, ce qui peut être physiquement et psychologiquement éprouvant.*

Le stress est propre à tous les individus, fruit d'un lien causal entre un *agent stresseur*, qui va provoquer le choc, et une réaction. Il n'en est donc pas pour autant nécessairement symptomatique de l'anxiété. Josse (2007) nous dit même que le stress est nécessaire dans beaucoup de situations puisqu'il nous permet de mobiliser des ressources pour être plus performants. McIntyre (1994) confirme cela en disant que nous nous concentrons souvent sur la dimension négative du stress. Ce serait donc l'appréhension d'une situation stressante représentée comme un danger qui engendrerait une anxiété. On se situe donc antérieurement à la situation. On peut dire alors en déduire que le stress est une des composantes de l'anxiété.

⁵ Les définitions et analyses suivantes sont données par la Fédération de la Recherche pour le Cerveau (FRC)
<https://www.frcneurodon.org/comprendre-le-cerveau/a-la-decouverte-du-cerveau/le-stress/>

1.3.1.3. L'anxiété et les apprentissages

Ce qui distingue l'anxiété du stress est le caractère potentiellement pathologique et systématique d'une inquiétude disproportionnée par rapport à la réalité de la « menace ». McIntyre et Gardner (1994) précisent que « l'anxiété langagière est une sensation de tension et de craintes spécifiquement associées au contexte de la langue *étrangère*, incluant l'expression orale, la compréhension écrite et orale et l'apprentissage ». Elle serait alors l'expression d'un apprentissage dysfonctionnel. Ces auteurs précisent que ce comportement fait référence au modèle cognitif et comportemental du traitement de l'information.

Dans la sphère éducative, l'anxiété langagière est généralement qualifiée de situationnelle (Horowitz, 1986). Dans la classe, l'élève expérimente une nouvelle relation à la langue à travers certaines situations. Il développe conjointement certaines attitudes et représentations vis-à-vis de la langue. L'anxiété trouverait donc sa source dans le contexte de l'apprentissage (McIntyre & Gardner, 1994). Le cadre dans lequel l'élève est exposé à la langue basque pourrait donc générer une situation potentiellement anxiogène. Cela expliquerait en partie des comportements et postures de refus à l'oral.

L'anxiété agirait comme un filtre qui empêcherait le traitement de l'information par le système cognitif (Wilkinson, 2011). Les élèves anxieux ont alors plus de difficultés à réutiliser des informations enregistrées à court ou moyen terme. Précisément, ils auraient peur de ne pas les comprendre ou de ne pas être capable de les assimiler. A l'inverse, les informations emmagasinées dans la mémoire à long terme seraient plus facilement mobilisables (Krietsberg, 1978). Par conséquent, l'anxiété impacterait la rapidité et la précision de l'apprentissage d'une notion nouvelle, puisqu'elle nuirait à la concentration. Ainsi, les élèves seraient désavantagés par des tâches peu ou mal organisées. La teneur de l'anxiété serait donc liée non seulement à la quantité d'informations nouvelles, mais aussi à la manière dont elles sont présentées et organisées.

1.3.2. Quelles sont les origines de l'anxiété langagière ?

L'anxiété langagière est difficilement délimitable. Elle n'est pas un facteur isolé mais un agrégat de facteurs contextuels et de caractéristiques individuelles : l'âge, le genre, le caractère, le niveau de langue, la motivation... (Dewaele, 2007). Néanmoins, les résultats des études accordent une récurrence à un certain nombre d'origines. Les principales seront détaillées ci-après.

Certains travaux ont permis d'étudier plus spécifiquement l'anxiété langagière à travers le prisme de la langue basque. C'est le cas de Jasone Cenoz et Alaiz Santos (2017) qui vont se questionner sur la relation à la langue des néo-locuteurs bilingues en *hegoalde*⁶. Dans les points suivants, je m'appuierai essentiellement sur cette étude.

a. La peur de faire des erreurs dans l'expression en langue seconde

La peur de faire des erreurs le facteur le plus cité parmi les craintes des apprenants. Ceux-ci se sentent incapables d'exprimer correctement une idée en basque. Cette crainte est amplifiée lorsqu'une question leur est posée. La peur d'être ridicule en se trompant y est souvent associée. Elle demeure l'une des principales barrières à franchir pour communiquer. On peut également relier cela à la peur de ne pas être évalué positivement. L'élève appréhende donc de ne pas être capable de réussir la tâche et de ne pas être apprécié positivement par ses pairs.

b. Le niveau de langue seconde

Cenoz et Santos démontrent le lien entre l'anxiété et les degrés de bilinguisme lors de la scolarisation en *hegoalde*⁷. Les élèves bascophones les moins scolarisés en basque (A et B), sont d'après une moyenne de 10 items bien plus anxieux que les élèves en immersion (D). Ils démontrent que les élèves bascophones scolarisés en A sont deux fois plus anxieux que les élèves bascophones en D lorsqu'ils doivent prendre la parole. Cela s'explique notamment par un degré d'exposition moindre à la langue. Cela a une influence importante sur sa pratique, et à terme sur le niveau général en basque.

⁶ *hegoalde* désigne le Pays basque sud (espagnol), symétriquement à *iparralde*, le Pays basque nord.

⁷ En Pays basque sud, les élèves sont scolarisés selon 3 degrés de bilinguisme : A (castillan exclusivement), B (modèle de parité horaire, équivalent au système bilingue en *iparralde*) et D (basque exclusivement). Aujourd'hui, 90% des élèves seraient scolarisés dans les filières B et D (source : Wikipedia)

D'après cette même étude, 44% des élèves bilingues *d'hegoalde* estiment donc que parce qu'ils ont une meilleure maîtrise du castillan, leur langue maternelle, il leur est plus facile de la préférer au basque. D'après les étudiants sondés, la pratique de la langue basque serait vécue comme un « blocage » sans doute lié à un « manque de sécurité » affective. En conséquence, ceux-ci admettent qu'à la suite de leur scolarité, leur niveau de langue baisse puisqu'ils ne la pratiquent pas. À terme, cela détériore la relation qu'ils ont avec celle-ci. En *iparralde*, cette problématique fait sens dans le contexte linguistique que nous avons évoqué plus tôt.

c. L'attitude de l'interlocuteur

Dewaele (2007) a démontré que les interlocuteurs ont une place déterminante dans la manière dont un apprenant va se représenter et pratiquer la langue. Certains vont encourager les non-expérimentés, en les aidant. À l'inverse, certains apprenants auront plutôt le sentiment d'être évalués ou jugés et ressentiront une réelle insécurité.

Cenoz et Santos parlent notamment de la problématique des *euskaldun zahar* (basques anciens) vis-à-vis des *euskaldun berri* (nouveaux basques)⁸. Historiquement, l'unification des dialectes a été vécue par certains *anciens* comme une artificialisation de la langue et donc illégitime. Cette perception péjorative de la langue basque modernisée a été un frein à sa pratique. Celle-ci est parfois durement vécue par les néo-locuteurs. Elle demeure encore aujourd'hui une réelle source d'anxiété, voire d'évitement. McIntyre & Gardner (1991) abordent d'ailleurs cette crainte que les néo-locuteurs éprouveraient plus de difficultés à parler dans l'environnement naturel de la langue, avec des interlocuteurs « savants », supposés légitimes. Dans la sphère scolaire, en revanche, on peut relier cela à des phénomènes comparables. Si un élève ou un enseignant arrive dans un contexte de *basque unifié* avec un *basque dialectal*, ou inversement, ce décalage peut être porteur d'anxiété. Bien que rare, cette problématique admet encore aujourd'hui quelques situations exceptionnelles. Par exemple, à l'école de Guéthary, l'une des élèves avait un des parents bascophones *d'hegoalde*. Ainsi son accent, le lexique, certaines tournures syntaxiques étaient parfois différents des autres élèves. De la même manière, les enseignants bilingues exerçant notamment en Soule, eux-aussi, peuvent ressentir ce décalage et finalement cette anxiété relative au « basque » des interlocuteurs.

⁸ Parmi les locuteurs basques, on opère souvent une distinction quant à la manière dont ils ont acquis la langue. Ainsi, les *euskaldun zahar* seraient les basques « natifs », c'est-à-dire ceux ayant appris le basque par transmission familiale. Or, à l'heure actuelle, cette dénomination dichotomique est discutable puisque ces *anciens basques* ne sont plus alors nécessairement porteurs des dialectes, comme ce pût être le cas il y a quelques décennies. Les politiques linguistiques et le déclin de la transmission orale ont fait que le *batua* peut désormais être transmis par des *euskaldun berri* à leurs enfants, qui deviendront alors des *euskaldun zahar*, mais sans dialecte à proprement parler. La source d'anxiété reposerait donc sur la représentation d'un « vrai basque » qui serait détenu par les *euskaldun zahar*, mais qui ne repose pas sur une réalité sociolinguistique. Florian HERARD-MAYA | L'anxiété langagière en classe bilingue | Mintzaira antsietatea ikasgela elebidunean | Université de

d. L'auto-perception et la comparaison

L'image que l'on a de son propre niveau demeure une cause essentielle de la naissance de l'anxiété. En effet, l'auto-perception d'incapacité supposée conduirait les élèves à douter d'eux-mêmes. Cela influencerait négativement sur les aptitudes à communiquer (McCroskey & Richmond, 1990).

Cenoz et Santos démontrent que l'apprenant peut souffrir d'une auto-dévaluation. Il estime parler moins bien que d'autres interlocuteurs comparativement plus « savants ». Eynsenck (1985) nous dit que c'est le souci de performance qui nuit finalement à ladite performance. Ainsi, les ressources cognitives non-relées à la tâche (inquiétude, auto-évaluation négative, appréhension d'un risque...) prennent le dessus sur les ressources consacrées à cette même tâche. Autrement dit, un élève anxieux divise son attention. Les pensées utiles à la tâche sont parasitées par celles liées à la perception de sa propre anxiété. La mémoire de travail, dite de court terme, s'en voit ainsi affectée et limitée.

Après avoir identifié certaines des origines, il s'agit maintenant de mettre au jour les conséquences potentielles des comportements anxieux dans notre classe.

1.3.3. Quelles sont les conséquences de l'anxiété langagière sur les apprentissages ?

« L'anxiété débilante » est l'expression utilisée par les chercheurs pour qualifier la perception négative dont va souffrir l'individu anxieux et qui nuira fortement à l'apprentissage.

D'après Horowitz & Young (1991), elle conduit à une autodépréciation, une perte de confiance en soi. L'une des conséquences directes est la baisse de la motivation. L'élève va subir une vision très négative de sa propre capacité, une perte « d'estime de soi ».

Horowitz dit qu'en conséquence, ils demeurent souvent silencieux et ne participent que peu ou pas aux échanges. Ainsi, l'anxiété nuirait aux acquisitions des apprenants et à la rétention d'informations puisqu'ils s'investissent beaucoup moins dans les activités, notamment à l'oral. Cenoz & Santoz (2017) établissent que les acquis en langue basque sont fonction décroissante de l'anxiété. Mais au-delà des acquisitions langagières qui demeurent moindres, les performances d'écriture, notamment d'orthographe, sont moins bonnes pour les

élèves anxieux comparés à d'autres « détendus ». Un élève hésitant progressera donc bien moins rapidement qu'un autre plus volontaire (McIntyre, 1997). Moins on est anxieux, plus on réussit.

Comme vu précédemment, Kahneman (1973) explique que d'un point de vue cognitif, l'élève opère une dichotomie entre les pensées liées à la tâche et celles liées à sa propre inquiétude. Lors d'une activité nouvelle le sollicitant, l'élève passera plus de temps à réfléchir à sa propre réaction qu'à la tâche à accomplir. De ce fait, les élèves anxieux mobilisent davantage de ressources pour compenser cette difficulté supplémentaire. Dans un premier temps, l'anxiété n'est pas toujours perceptible. Cependant, cet effort supplémentaire ne serait pas tenable sur la durée. Lorsque la difficulté est accrue, les ressources mobilisées deviennent trop importantes. L'écart se creuse avec les autres élèves et la performance en pâtit. Ceci expliquerait, en partie, le fait qu'à un certain degré de difficulté, les élèves anxieux auraient tendance à abandonner ou à adopter des postures de refus.

Cependant, Brewer (2010) indique que les élèves ont différentes manières de gérer cette difficulté. Certains se réfugient dans des comportements d'évitement (refus d'entrer dans la tâche, abandon, procrastination). D'autres y trouvent une source de motivation. L'intensification du travail les pousseraient à être plus performants.

L'anxiété langagière peut tout aussi bien n'avoir aucun impact sur l'apprentissage de la langue. Spielmann (2001) préfère parler d'effets *euphoriques* (bénéfiques) ou *dysphoriques* (débilitants), pour qualifier les multiples dimensions de l'anxiété. Elle ne serait ni absolument négative ni absolument positive. Pour l'auteur, il est important de relativiser ces conséquences et de ne pas généraliser des effets néfastes à toutes les situations d'apprentissage où le sentiment de « tension » est présent.

Dans le cadre de la classe, assez peu de données illustrent la présence de l'anxiété langagière. Pour cette raison, j'ai mené une enquête auprès des élèves afin de recueillir leurs perceptions et leur ressentis pour comprendre plus précisément la relation qu'ils entretiennent avec la langue basque. Celle-ci vous est présentée ci-après en langue basque.

1.4. Antsietatea neurtu

Getariako ikasgelan antsietaterik baden ezaugarritzeko, erabilgarria izanen zaigu jakitea ikasleek zein motatako harremana edukitzen duten hizkuntzarekin. M2ko ikastaroan, 18 ikaslekin elkarrizketa ukan dut horri buruzko informazioak ateratzeko. Aztertua den taldea CE2, CM1 eta CM2z osatua da. Guziak ama eskolatik elebidun sailan egon dira.

1.4.1. *Uhandere* eskolan eginiko antsietate testa : aurkezpena

Horowitzek 1986an FLCAS (*Foreign Language Class Anxiety Scale*) galde-sorta asmatu zuen. Horrek bigarren hizkuntzako ikasgelan mintzaira antsietate maila orokorra neurtzeko helburua du. Izan ere, aurkezten dituen itemek ikasleen jarrereri buruzko informazioak biltzen dituzte. Gero, elkarren arteko konparaketak eta estatistikak egiten ahal dira antsietateari hainbat jatorri eman diezaizkiogun. Alta, ikasle helduentzat pentsatua denez, ber printzipioan oinarrituz, enea sortu dut hirugarren zikloko ikasgela elebidunentzat egokiagoa iduritzen zaidana (cf. Annexe 1). Beraz, item batzuk FLCAS testutik ateratu ditut baina bertze anitz nik asmatuak dira.

Lehenbizi, ikaslea konfiantzan izan dadin, galde-sortaren baldintzak azaldu behar zaizkio. Batez ere, jakin behar du ez dela azterketa ezta notatua izanen. Bistan da nehork ez duela jakinen erantzun duena. Horren haritik, erranen diot ihardesten ahal didala beldurrik gabe. Beti ere, bere baitan egiazki pentsatzen duena erranez. Hasteko, errazki uler dezan galdetua izanen zaiona, galdera zuzenak eta orokorrak galdetuko dizkiot. Beti lehen pertsona erabiliko dut bere burua aiseago kokatzeko: « *etxean erabiltzen dut euskara ? Eskolatik kanpo norbaitekin mintzatu naiz jadaneko? Uste dut bertzeak ni baino hobeki ari direla ?...* ». Hemen *bai*, ez edo ez *dakit* erantzunez, harreman linguistikoaren lehen ideia ukanen dugu.

Horrekin segituz, mintzaira egoeretan nola sentitzen den neurtzeko, galdetuko diot itemetan zero eta hamarren artean kokatzea. Lehenagokoetan, galderek ez ziguten ñabardura posibilitaterik uzten. Hemen, ordea, emaitza zehatzago ukaiten ahalko dugu. Gainera, normalki puntuazio sistema hau ezaguna zaio. Adibidez, musikan, entzumenaren ondotik ikasleak usaiatuak baitira horren egitera. Gisa berean, bere sentipena neurtu beharko du, jakinik 10 dela handi-handiena, 0 apalena eta 5 ertainekoa.

Adibideak : niretzat euskara erraza da (0 = batere ados eta 10 = guziz ados), nere maila euskaraz eta frantsesez (0=arrunt gaizki eta 10=arras ona), hutsak egitearen beldur naiz, maite dut bertzeen aitzinean mintzatu...

Hementxe, ikasleak ikuspundu metalinguistikoa jantzi behar du, galdetua baitzaio badaukan hizkuntzarekiko jarrera. Egia da zaila izan daitekeela bere burua hortan kokatzea. Dena den, horrek justiki arras interesatuko gaitu antsietatea baldin baden ezaugarritzeko, egiazko pertzepzioak bilduko ditugulako.

Azkenik, elkarrizketa da modu adierazkorrena ahozkoaren erosotasuna neurtzeko. Aldi horretan, azken informazio kalitatiboak bilduko ditugu. Ikasgelaren esparruan ikasle bakoitzarekin hizketan sartzeak informazio anitz erakartzen ahal dizkigu. Hortakoz, bukatzeko, galdera zuzen bat pausatuko diot ikasleari. Helburua izanen da antsietate seinale adierazkorrei so egitea mintzaira egoera batean, berarekin parez pare hitz eginez. Bi baldintza badira horren eraginkortasuna segurtatzeko. Lehenik, ikasleak ez du galdera ezagutu behar, aitzinetik horri ez pentsatzeko. Bigarrenik, 19 galdereri erantzun ondotik, ez du naski espero galdera zuzen bati ihardetsi beharko diola. Orduan, sorpresa efektuak lagunduko gaitu helburu horretan. Galdera nahita idekia izanik, ez ditugu bereziki hizkuntza gaitasunak neurtzen, baizik eta nola sentitzen den mintzaira egoera libro horretan. Beraz, lehenik apuntatuko dudana da ikaslearen ausarketa hiztegia galdetzeko. Ondotik, zehatzago, nola erantzuten duen : bere ideia garatuz, sinpleki arrapostuz edo saihestuz. Bukatzeko, antsietate seinaleei so eginen diet. Egia erran, nahiko orokorrak izaiten ahal dira : gorritzea, gorputza tolestatu, zangoak mugitu, arkatza eskuetan tinkatu, hats hartze handitzea... edozein gauza nolazbait ongieza adieraz dezakeena.

Pausatu ditudan galdera guziak eranskinetan ezarri ditut (cf. Annexe 1). Orain, emaitzak atzertuko ditut eta informazio adierazkorrenak entseatuko naiz ageri ematen.

1.4.2. Uhandere eskolan eginiko antsietate ikerketaren emaitzak

1.4.2.1. Harreman linguistikoa

Itemak	Bai	Ez	Ez dakit
1. Etxean euskara erabiltzen dut	%30	%70	%0
2. Eskolatik kanpo euskara erabiltzen dut	%41	%59	%0
3. Gai naiz norbaitekin euskaraz aritzeko (ene ustez)	%65	%23	%12
4. Eskolatik kanpo euskaraz mintzatu naiz jadaneko	%65	%35	%0
5. Uste dut bertzeak ni baino hobeki mintzo direla	%30	%17	%53
6. Norbaitekin naiz kanpoan, badakit euskalduna dela, euskaraz mintzatuko naiz berarekin?	%47	%53	%0
7. Nahi nuke klasea frantsesez izatea	%6	%82	%12

Hemen ikusten den bezala, ikasle gehienek ez dute euskara mintzatzen familian. Oro har, eskolatik kanpo, gehienek ez dute erregulariki euskara erabiltzen ere. Baina, %30k etxean erabiltzen dute, batzutan bederen. Hasteko, zenbaki hau ez da guti. Erran nahi du klaseko herenak ingumenarengandik nolabait bultzatuak direla euskara ikasteko. Gero, *erabilpenak* edozein egoera barne hartzen ahal du (aitatxirekin batzutan, lagun bursarekin, dantza taldean, hegoalderat joatean...). Horrez gain, %65k erabili izan dute noizbait eskolatik kanpo. Zenbaki hau garrantzitsua da, klasearen herenak hizkuntzaren esperientzia soziala jadaneko bizi baitute. Euskarak funtzio soziala duela konprenitzea erronka handia da irakaskuntza elebidunean. Horren segidan, berriz %65k uste dute gai izaten ahal direla ezaguna ez den norbaitekin euskaraz mintzatzeko. Aldiz, ehunekoak jausten da %47rat kasu konkretua aipatua delarik: *norbaitekin naiz kanpoan, badakit euskalduna dela, euskaraz mintzatuko naiz berarekin?* (6). Horrek erakusten du, teorian bederen, haien burua orokorki ikusten dutela euskaraz mintzatzen. Gero, praktikatu orduko, ez dira seguraski ausartuko. Hala ere, guretzat lehen itxura ona da. Horrez gain, ikasgelan, %30k baizik ez dute uste maila apalagoa dutela bertzeak baino. Suposatzen dugu beraz konparaketa forma guti dagoela klasean, gehienek hortan ez baitute iritzirik ere. Orokorki, erraten ahal dugu hizkuntzarekin harreman aski ona dutela. Froga gisa, gutienez %82k argiki diote ez luketela euskaraz ikasteari utzi nahi frantsesarekin aldatzeko.

1.4.2.2. Mintzaira egoerak

Aldi honetan galdetua zaie haien pertzepzioen autoebaluazioa egitea. 0a izanik itemaren balio apalena, eta 10a handienezko balorazioa. Hemen irakurriko ditugun emaitzak klasearen iritzizat hartuko ditugu. Taula honetan agertzen dira emaitzen banabestekoak.

Banabestekoa (/ 10)	Itema
7.03	8. Euskararen erraztasuna
6.94	9. Euskararen ulermena
6.82	10. Maila euskaraz (autopertzepzioa)
8.94	11. Maila frantsesez (autopertzepzioa)
7.82	12. Erosotasuna euskara mintzatzean
2.79	13. Hutsak egitearen beldurra
2.76	14. Bertzeen jarrera (nitaz trufatuko dira)
3.97	15. Mintzatzeko uzurtasuna preparatua naizelarik
3.44	16. Mintzatzeko uzurtasuna preparatua ez naizelarik
7.47	17. Ahozko ausarketa (adibidez, hitzegia galdetu)
6.41	18. Mintzatzeko plazerra (orokorra)
3.47	19. Isiltasunaren hobestea (adibidez, zerbait ez badut konprenitzen)

Lehenbizik, azpimarratu nahi nuke ikasleen iritziz euskara ez dela *zaila*. Noski, galdera orokorra da eta ez du berez gauza anitz erran nahi. Baina, garrantzitsua zaiguna da ikasleen ikuspegia. Eskualde hizkuntzen aurkari batzuek diote euskara gainkargu koñitiboa izan daitekeela haurarentzat, hizkuntza zaila baitzaio eta ondorioz deserosoa. Horrek, ordea, argiki erakusten du ikaslearen ikuspuntutik guziz gezurra dela.

Hizkuntzaren ulermena (9) aski ongi ateratzen da, 7/10 inguruan. Lotura egiten du nik ikusi dudanarekin : eguneroko funtzionamenduan, ikasle guziek arazorik gabe ulertzen dute eta edozein gisaz aski ongi moldatzen dira mintzatzean. Beraz, printzipioz ez da hizkuntza harresirik klasean eta abiapuntu gisa gauza ona da.

Erosotasuna (12) eta plazerra (18), piska bat apalagoak baldin badira ere, nota onak ukandituzte. Orokorki lortzen dute haien ideiak adierazten eta ikasgelaren dinamikan sartzen. Egiada ere ausartze tasa (17) arrunt handia dela. Horrek oihartzun egiten du hutsak egitearen beldurrarekin (13) eta isiltasuna hobestearekin (19), arrunt apalak direnak ere bai. Orduan, iduriz ikasleek aise parte hartzen dute klasearen dinamikan, euskarak ez baititu tratatzen zerbait galdetzeko. Ene ustez, barneratu dute hutsaren egitea ikas prozesuaren parte dela. Horri esker, ez dira tronpatzearen beldur ezta klasekideak haietaz trufatzeaz ere.

Bertze aldetik, banaka hitz egitean ez dute ere lotsa handirik sentitzen. Preparatuak direlarik (15), piska bat handiagoa da ez delarik baino. Baina ezin dugu baieztatu uzkuritasun hori antsietatea dela. Ene iritziz, estresari lotzen ahal dugu gehiago, denentzat egoera deserosoa izaten ahal baita bertzeen aitzinean mintzatzea. Ene ustez, frantsesez ere naski berdin erantzungo lukete. Orduan bigarren hizkuntzarekin loturarik ez da baitezpada ikusi behar. Edozein gisaz, klaseko maila aztertu eta gero, ez dago orain arte antsietate seinale adierazkorrik. Gainera, preparatua ez den mintza egoera batean, herabetasun sentazio hau are guttiago badute. Azpimarratzen du elkarrizketako ahozko praktikan ez dagoela zailtasun nabarmenik.

1.4.2.3. Egoera konplexu batean

Bukatzeko, galdera simple bati erantzun beharko dio ikasleak: *zer lanbide egin nahi duzue handia izanen zarelarik?* Interesatzen gaituena ez da zer erantzuten duen, baizik eta *nola*.

<i>Zer egin nahi duzue handia izanen zarelarik?</i>	Bai	Ez
Hiztegia galdetzen du bere ideia eraikitzeke	%65	%35
Bere azalpena garatzen / justifikatzen du	%35	%65
Ongiezaren seinale adierazkorrik	%53	%47

Bistan da gure helburua ez dela behar dituen hitz guziak jakin ditzan. Horretan gure errola da ikaslea laguntzea. Normalean, hiztegia galdetzeko usaia sartua da klaseko funtzionamenduan. Orain, jakin nahi dugu ikaslea gai den horren eskatzeko. Oro har, gehiengobatek galdetzen du falta zaiona erranaldia formulatzeko. Hala ere, kasik heren batez da ausartzen hori egitera. Printzipioz, erran nahi du zailtasunetan direla eta egoera horretatik ateratzeko ez liratekeela gai izanen irakaslearen laguntzarik gabe. Ene iduriko, %35ek itxopen zuten ene laguntza, ez baitira usatuak bakar-bakarrik mintzatzeko neholazko sostengurik gabe. Oroitzen bagara %65k gai sentitzen zirenak, parte horretatik kanpo diren %35 berdinak izan daitezke azken horiek. Orduan, ene ustez beti, batzuk beti laguntza ukaiteko menpekotasuna sortu dute euskaraz.

Gero, gutik ere garatzen dituzte beren ideiak. Egia erran, item hau mailaz goregi da ikasleentzat, programen arabera. Oroit gaitzen A2 mailan ingurumen hurbilari buruzko erreferentziak baizik ez daitezkeela galdetu. Hala ere, interesgarria da ikustea noraino joan daitezkeen azalpenetan. Batez ere, erosotasunaren frogarik hoberena izanen da. Egiazki, klasearen %35a azalpenetan sartu da. Beraz, taldearen aniztasuna kontuan hartuz eta programen helburuen arabera, emaitza nahiko ona da.

Alta, elkarrizketa gehienetan ikusi izan ditut ongiezaren seinaleak: ikasleak kadiran mugitzen, eskuak bizkarrean, zangoak ikaran, aurpegia gorritzen... Adin horretan ohikoak izaten baitira ere, ez dira baitezpada adierazkorrak. Noski, hirugarren zikloan, mintzaira autonomia ez dutela oraino lortu. Beraz, ezin dugu haiengandik espero azalpen garatu bat aldi oroz. Halabaina, gai izan behar lirateke erranaldi sinple bat egiteko. Hemen ikusten dugu ikasgelaren esparrutik piska bat ateratzen baldin bagara, uzkurtasuna eta estresa emendatzen direla. Baina hala ere, %53k baino ez dituzte keinu ikusgairik erakutsi. Orduan, kasik erdiak ez du egoera horretan ere sintomarik eduki. Horrek erran nahi du fisik preparatu gabe, klasearen erdia egoera konplexu batean entseatzen ahal dela mintzaten. Guretzat, emaitza bihotz altxagarria da.

Laburbilduz, galde-sorta mixto horrek lagundu gaitu klaseari buruzko informazio anitz ateratzen. Ondorioztatzen ahal dugu ikasgelaren antsietate maila orokorra nahiko apala dela, egoera normaletan bederen. Euskarari buruzko iritzi nahiko positiboa badute denek eta beraz gehienak ez dira aitzinetik mintzatzeko beldurtuak. Argi da ikasleen pertzepzioak irakasleak plantan ezartzen duen esparru eta praktika pedagogikoak isladatzen dituela. Noski, horregatik, orain nahi dugu jakin zein faktorek sortzen duten horrelako erosotasun giroa. Oinarri gisa, analizatuko dut Michäelen praktika ahal bezain zehazki. Ber ikasleekin gero lan egin dezagun, hobe da lehenbizi usaia duten funtzionamendua ezagutzea eta aztertzea.

2. Uhandere eskola eta mintzaira antsietatearen prebentzioa

Bigarren parte honetan, antsietatea prebinitzeko printzipio nagusiak aztertzen entseatuko gara. Erronka nagusia izanen da nola egokitu gure pedagogia ahozkoa sustatzeko. Noski, nahi dugu ikasleak eroso senti daitezen ahalik eta lasaien euskara ekoiz dezaten. Horretarako, garrantzitsua da lehenik klasea ezagutzea. Irakaslea klasearen funtzionamenduaren berme izanik, didaktika ongi pentsatua izatea baitezpadakoa zaio. Azken finean, *getariako albistegia* proiektua abian emateko xedearekin, ene MATaren pedagogian oinarrituko naiz.

2.1. Euskararen irudikapen positiboa mantendu

Ikasle elebidunek, tipitatik, hizkuntzarekin harremana eta irudikapenak eraiki dituzte. Ohartu gabe, horrekin beraz euskararekiko jarrera sortu dute era berean. Orduan, lehenbizi suposatzen ahal dugu harremana ahalik eta onena izateko, beren irudikapenean lan egiten ahal dela.

2.1.1. Irudikapenaren garrantzia

Lehenik oroit gaitezen antsietateak mintzaira egoera batzuei irudikapen gaitzak ekartzen dizkiela. Ondorioak zabalduz, badakigu ikas prozesua tratatzen ahal duela. Beraz, gure pedagogiaren pentsatzean, abiapundua izan liteke euskararen irudikapenean lan egitea. Erran nahi du hizkuntza, berez, lanaren objektua izatea. Oinarri teoriko gisa, Moorek⁹ azaltzen du hizkuntzarekiko irudikapen positiboak ikaslearen motibazioa emendatzen duela. Ipar Euskal Herrian, ikasleak gehienetan tipitatik elebidun sailan izan badira ere, ez dute baitezpada hizkuntzaren kontzientzia osoki eraiki. Orduan, hizkuntzaren gainean lan egitea onuragarria liteke hiztun osoa izateko. Michaëlen ikasleek hortan lan egiten dute Getariako eskolan urteetan zehar proiektu ezberdinekin. Orokorki, Moorek aspektu batzutan banatzen ditu hizkuntzaren jabetzeko lan pistak izan daitezkeenak:

2.1.1.1. Aspektu propioa

Irudikapenaren eraikuntzan, lehenengo etapa liteke. Hau da hizkuntza propioa galdezkatu. *Polita ote da euskara ? Maite duzu euskara ikastea ? Zaila atzematen duzu ?...* Bigarren eta hirugarren zikloetan iritzia adieraztean lan egiten baita, parada ona da norberak hizkuntzari buruzko usteak esprimi ditzan. Era berean, egiazko problematikak sartzen ahal

⁹ Ekarpen teorikoak argitalpenatik hartuak : Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage, références, modèles, données et méthodes*. Didier.

ditugu : *euskara erabilgarria ote da ?* Horretan, ahozko podkasta grabatu zuten ikasleek : “*Zergatik ikasten dugu euskara?*” izenburua zuena. Usaian bezala, haiek asmatu dute testua eta euskaraz grabatu, noski. Formatu horren bidez, euskararen irakaskuntzaren funtzioak eta aldeak agerian eman zituzten. Horrela, ikasleek hizkuntzaren erronkak jabetzen ahalko dituzte, euskara mintzatuz. Laburki erranik, xedea da haurrek zentzua eman diezaioten haien presentziari elebidun sailan. Horrek, berez, eguneroko jarreran eragin handia ukaiten ahal du.

2.1.1.2. Aspektu eleanitza

Ikasleek frantsesa eta euskara ahal bezain orekatuki erabil ditzaten, bigarren hizkuntzaren erronketan lan egin beharko litzateke. Alde batetik, elebitasunaren konzientzia garatuko dugu hizkuntza landuko dugularik. Hortakotz, eraginkorragoa litzateke konparaketak egitea. Batez ere, euskara eta frantsesa parez pare ezartzeak gaitasun metalinguistikoak hedatuko ditu. Horren irudikatzeko, erakutsi behar da ere jende batzuek, bertze lekuetan ere, hizkuntza ezberdinak hitz egiten dituztela eguneroko bizitzan. Adibidez, Frantzian, badira gurea bezalako eskola elebidunak bretoinez, kortsikarrez, okzitaniarrez... lan egiten dutenak. Getarian, urte batez, elkarrizketan sartu ziren Bretaniako eskola batekin. Haiekin proiektuak muntatu zituzten eta harat joan ziren hango *redadeg* (gure *korrika* bezalako) egiterat. Urte osoan, elebiduntasunaren gainean lan egin ondotik, Britainarainoko bidaia irudikapenik onena izan zien naski. Apustua egiten ahal dugu hizkuntzaren jebetza horrelako esperientziaz elikatzen dela.

Eskolan bertan aldiz, gramatika puntu baten lantzean adibidez, bakarrik euskarari fokalizatu ordez, *gramatika konparatua* bezalako sartzak hobetsi beharko lirateke. Hau da frantsesarekin loturak, berdintasunak, ezberdintasunak identifikatuz, hizkuntza bakoitzaren ezaugarri gramatikalak argiki alderatzea. Horrela, Frantsesaren konpetentzia euskarari kalkatzen ahal diete. Ondorioz, euskarako gaitasun gramatikala lortzeaz gain, ikasleek frantsesarena finkatuko dute era berean. Beraz, abantaila bikoitza dauka bi hizkuntzak batera lantzeak. Lan horrekin, tarteka bi mekanika erabiltzearen ahalmena garatuko dute ere bai. Horren neurtzeko, elkarrizketa metalinguistika antolatuz, Michaelek galdetu zien bi hizkuntzetan pluralaren marka ezaugarritzea, adibidez. Horrek, esplizitazio maila biziki handia edukitzerat behartzen du. Azken finean, berezko hizkuntza gaitasunak garatzen ditu. Hauxe da elebidun ikaslearen abantaila adiezkorrenetakoa, lehen partean ikusi genuen bezala. Horrela ere, ikasleek bi hizkuntzak manipulatzeko usaia hartzen dute eta ahozkoa aberasteko paradak izaten ahal da haientzat.

2.1.1.3. Aspektu familiakoa

Alde afektiboa premiazkoa da haurrentzat. Egiazko jabetza lortzeko, euskara ikaslearen ingurumen afektiboari lotu behar zaio. Hemen, ez dugu bakarrik ikasleen irudikapena xedetzat hartzen, baina burasoena ere bai. Badakigu frangotan familia esparrua ez dela euskalduna, eta orduan eskolatik kanpo familiak ez dakiela bereziki zer pasatzen den ikasgelan. Orduan, haurrak bere ingurumenetik sostengua lortzen badu, plazerra handiagoarekin murgilduko da eremu euskaldun batean noski.

Getariako eskolan existitzen da plataforma bat irakasleak eta burasoek elkarrekin komunikatzeko. Lotura honen bidez, aitamek ikusten ahal dituzte klasean eginiko proiektuak, jarduerak, irrati grabaketak, bideoak, kirola... Xedea da euskararen sarea zabaltzea. Batez ere, Getariako buraso anitzek lehenago ez zuten sekula entzun beren semea edo alaba euskaraz mintzatzen (ezta euskararik ere batzutan). Izan ere, haurrekin badute *irratia proiektua*: hilabetero podcastak grabatzen dituzte. Horren helburuetako bat da euskara jalgi dadin klasetik etxerat eramaiteko. Gisa berean, aitamek konkretuki iritzi bat ukanen dute eta agian ohartuko dira elebiduntasunaren interesaz: “*ene semea euskaraz mintzatzen da*”. Horren bidez, burasoen parte hartzea sustatuz, eragin positibo handia izanen da bi aldeen irudikapenetan.

2.1.1.4. Aspektu soziala eta historikoa

Haurren irudikapenak biltzeko, Moorek, bere ikerketan (2001), galdetu zien ikasle batzuei pertsona elebidunaren buruaren barnea marraztea. Gehienek kolorezko banderak irudikatzen zituzten. Ikusten da irudimen kolektiboan banderari, eta hedatuz estatu bati, lotua dela hizkuntza. Euskararen kasuan, noski, problematika hau funtsezkoa da. Esplikatu behar zaie hori ez dela baitezpada egia eta estatu batean badirela hizkuntza ainitz. Historikoki, jakin behar dute euskara frantsesa baino lehen egon zela hemen. Gisa berean, lehen aipatu dugun egoera soziolinguistikoa ezin dugu ahantziko ere ez.

Baina errealitate horiek ezin dira bapatean horrela *egia* bezala ezarri. Kontzepzio gatazka sortzen ahal baita ondorioz kaltegarria izaten ahal da. Dokumentu batzuen bidez, argazkiak edo bideoak ikusiz, ateraldiak eginez, kanpoko euskaldunak ezagutuz... kolektiboki eta emeki eraikiko dugu irudikapen berria. Historian, geografian, kirolan,... aukera ainitz badira Euskal Herria lantzeko eta ezagutzeko. Izan ere, ingurumen hurbila ezagutzea biziki garrantzitsua da lehen hezkuntzan. Gainera, gehienek euskal kultura apenas ezagutzen dute eta azkenik Euskal Herria ez arras gehiago. Getarian, adibidez, ahalik eta maizen parte hartzen dute euskarari dagokien manifestaldietan: *korrika, euskaraldia, olentzero, ihauteria...*

Beraz, ikuspundu orokorra ukan dezaten, aspektu horietan tarteka eta progresiboki lan egin behar litzateke, era berean euskararen aldeko proiektuak sustatuz. Erronka orokorra da euskara ezagutzea, eta hizkuntzari buruzko iritzia ukatea. Klasean aipatu dugun guziak eragin handia du hizkuntzaren irudikapen positiboak ukaiteko, eta beraz bere erabilpenari zentzua eta gogoia emaitako. Gero, hizkuntza jabetzeko manierak garrantzia ukanen du ere bai.

2.1.2. Euskara: gaitasuna ala esperientzia?

Tesi hau Véronique Castellotik, Tours-eko unibertsitateko irakaslea, hizkuntzen didaktikan aditua, egindako lanetan oinarritzen da¹⁰. Gehienetan hizkuntzen irakaskuntza gaitasun multzo bat bezala aurkeztua da. Hau da, hainbat kompetentzia gaindituz gero, hizkuntza maila baterat iristen da ikaslea. Izan ere, Castellotik dio Frantzian, hizkuntzaren ikaskuntza objektu baten eraikuntza bezalakoa dela: tresnak sortuz, errazago transmititzeko, nolabait piezak bateratuz. Egia da programak helburuz eta gaitasunez osatuak direla, horrela aiseagoa baita ikasleen aitzinapena neurtzeko. Azken finean, helburua baita hizkuntza menperatzea edo *ukaitea*, sistema hetsia bezala, berez nahikoa. Alta, helburuak etengabe metatuz, *ongi mintzatzea* helezina iduritzen ahal da hiztun berriaren iritziz. Zailtasunen sortzailea izaten ahal da beraz, eta nolazbait ere, antsietate moduren blokatze jarrerak ageraraziz. “Xede hizkuntza” gaitasunez mugatua baita, jomuga zehatza ez lortzea porrota bezala hautemana izan liteke. Gaurregun ez gara oraino eredu horretatik osoki ateratuak.

Hortakoz, Castellotik *jabetza linguistiko-kulturala* hobetsiko luke hizkuntzaren ikasteko. Horretan, aspektu linguistiko formalaz gain, aspektu kulturala ere arrunt garrantzitsua da hizkuntza jabetza prosesuan. Hezkunde Nazionalaren programetan aspektu kulturalak gero eta gehiago agertzen badira ere, hortan gehiago lan egin beharko litzateke. Zehazki, kulturaz jabetzen da esperientzak biziz. Hortakoz, bi aspektuak, linguistikoa eta kulturala, simetrian ezarri behar dira, elkar osatzen baitute. Beren ideia segituz, bigarren hizkuntza testuinguru sozial batean kokatuz gero, alternatiba linguistikoa bilakatuko da haurrentzat. Horrela, atzerri hizkuntzaren estatusatik pixkanaka ateratuko da. Azken finean, *alter ego* moduko harremana eraikitzea da funtsezko helburua. Frantsesaren eta euskararen arteko harremanak sustatu behar dira, baliokideak bilaka daitezten. Horretarako, bakoitzaren identitatea ez da ukatu behar. Hori da, azken finean, programen eta orokorki irakaskuntza elebidunaren zentzua : elebitasun orekatua lortzea, bai linguistikoki, bai kulturalki, esperientzak biziz.

¹⁰Castellotti, V. (2014). L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? Vers des perspectives alterdidactiques. *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, 23, 173-190.

Orduan, Getariako eskolan euskaraz egiten den lanak ahal bezain usu logika hau segitzen du. Konkretuki, hurrekin lan egiteko aukera ugari oparitzen dizkigu. Eman behar zaie, ikasgaien irakaskuntzaz gain, euskara erabiltzeko eta bizitzeko aukerak. Adibidez proiektuak sortuz, irrati saioak grabatuz, bideoak filmatuz, kanpoko euskaldunak ezagutuz, ateraldiak eginez, eta hainbat gauza geroago aipatuko ditugunak. Laburbilduz, paradigma horretan, euskararen jabetza esperientza anitzen ondorioa litzateke.

Laburbilduz, ikusi dugu jarduerak nola pentsatzen ditugun, ikaslearen irudikapena guziz aldatzen ahal dela. Ondotik pentsatu behar duguna da : zer baldintzetan euskara bizitzen ahalko dute ? Horretarako, ikasleak ikasgelan ongi senti daitezen, klima aproposa sortzea erabilgarria izanen zaigu.

2.2. Ikasgelako klima zaindu

Anna Turulak (2006) dio hizkuntz antsietatearen iturriak ikas-ingurunean berez aurkitzen ahal direla. Esplikatzen du ikasgelako dinamika egoera anitzez osatua dela. Gauzak horrela, Horowitzek (1986) aipatzen zuen egoerazko-antsietatea sortzen ahalko litzateke. Turulak horrela berenganatzen du : *“ikasgelan zirkunstantzia jakin batzuetan soilik agertzen den [antsietatea]”*. Beraz, esparru seguru bat eraikitzeko, eta klaseari dinamika ona emateko, egoeretan lan egin behar da estresagarriak izan ez daitezen. Ikasgela gustuko esparrua izan behar da. Horretan, gauza anitz egiten ahal dira.

2.2.1. Esparru segurua eraiki

Hasteko, erran ahal genuke espazioarekiko atxikimenduak giro ona sor dezakeela. Haurrek hainbat leku laket baldin badituzte, plazerra ukanen dute horietan murgiltzean. Bisitatu ditudan klaseetan, irakasleek beti arreta handia eskaintzen zuten irakurketa xokoari, jostalekuari, afitxetan... Maiz egiten den gisan, ikasgela antolatua da ingurumen afektibo positiboa izan dadin.

Segitzeko, Anna Turulak dio ikasgela dinamika sortzea hobe dela. Batez ere, bakardadearen sentimendua saihestu behar da. Arriskua da, ikasleak ez badira tokiz aldatzen adibidez, bakoitzak bere aldean, nor bere lagun-minarekin, bakardadearen sentimendua emendatzea ikasle batzuegan. Horregatik, Turulak azpimarratzen du klasean mugimendua izatea premiazkoa dela dinamika sortzeko. Mahaiak kokatzeko manierak, adibidez, hortan eragin handia ukaiten ahal du. Ikasgela batean, nun mahai guziak arbelarat buruz itzuliak dira, ikasleak ezin xutituz, ez dela neholazko elkarrizketarik sortuko. Orduan, ikasgela nola pentsatzen dugun arras garrantzitsua daiteke mintzaira egoerak sortzeko. Hortan, talde-lanak eta lankidetzak haien logika atzematen dute.

Getariako eskolan, adibidez, ikasleek ardura handia badute. Atea pasatu duteneko, rolak banatuak zaizkie. Taulatxo batean, goizero agertzen da bakoitzaren izena bere eguneko erantzukizunarekin : *data, deia, eguraldia, eltzeitsua, paperen banaketa, tirrinta jo...* Ez hori bakarrik, ariketak bukatuz gero, ikasleek fitsik ez egin orde, “laguntzaile” lepokoa janzten dute eta bertzeen laguntzerat joaten dira. Horrela, lankidetzak bultzatuz, era berean ikasleek badute ardura klasean. Ikasle-taldeak koesiboak izanik, giro ona sortzen du egiazko interesa eta lotura baitituzte elkarrengan. Horrez gain, klasearen arauak ongi errespetatzen badituzte (isiltasuna, lekua garbitu, papera botatu...), “dirua” irabazten dute. Horrekin, irakasleari paper batean euskaraz idatziz, baloink jartzeko erosten ahal dituzte, lekuz aldatzeko baimena, elastikoa zangoetan emaitzeko... hainbat gauza klasea gustuko esparrua egiten dutenak. Adibide horiek, guziak ikusi ditudanak, dira bezainbertze gauza ikasgela eremu menperatua, ezaguna, eta jabetua egiten dituenak. Ondorioz, beraz, antolaketa horrek ikasleei paradak eta baldintza onak eskeintzen dizkie euskaraz aritzeko eta elkarrengandik ikasteko.

2.2.2. Okerraren estatusa eta ebaluaketa

Sarah Goutagnyk (2010) laburbiltzen du okerraren paradoxa. Alde batetik, irakasleak behar du okerra identifikatu eta zuzendu. Baina bertze aldetik beharrezkoa zaio ikaslea tronpatzea, ikas-prosezuaren partekoa baita. Nolabait ere, irakasleak akatsak egiteko egoerak sortzen ditu. Dewaelek (2009) dio antsietatea emendatzen ahal dela zailtasunak eta gabeziak nabarmentzen baititu gisa berean. Orduan, okerraren estatusa zein den klasean, ikasleen pertzepzioak arrunt aldatzen ahal dira. Arriskua da okerra hautaketa eta bereizte tresnatzat hartua izan dadin.

Okerrak luzaz konotazio gaitza eduki du. Etimologikoki, « hutsegitea » hitzak sopsosatzen baitzuen nolabait normatik kanpo ez dela egon behar, “egin behar ez dena” balitz bezala. Koñitiboki, porrotari lotua zaio eta logikoki horren irudikapen gaitza dakar. Bistan da, hizkuntzaren ikasketari dagokionez, erronka nagusietarikoa da. Baina, azken finean, Goutagnyk oroitarazten duen bezala : notazioak, meritoa, lehiaketa, eskolan hutsegitea... eraikuntza sozialak dira, hezkuntza sistema tradizionalki elitista bati lotua. Berriz ere, helburua ez da okerra desagerraraztea, baina estigmatizazua kentzea eta berari balio positiboa ezartzea.

Egun, eredu zaharretatik ateratzen hasten gara. Gero eta gehiago notaren sistema desagertzen ari da. Eskoletan, orain, *Livret scolaire unique* eta horrelako ebaluaketa tresna berriek gaitasunetan ematen dute gehiago arreta. Baina notarik ez bada ere, irakasleak

ebaluaketaren beharra badu ikaslearen aitzinapena neurtzeko. Alderantziz, ebaluaketak eragin positiboa ukaiten ahal du, ikaslearen gaitasunak balorizatzen baititu.

Hizkuntzaren kasuan, lehiakortasunaren iturriak murrizten ahal dira ebaluaketa positiboa eginez. Adibidez, ikasle guziek maila bera dutela zehazteak antsietatea murrizten ahal du (Yoshida, 2013). Izan ere, lehen graduan ongi da azpimarratzea ikasle guziak gai direla ber gauzak errateko, galdetzeko, idatzeko. Orokorki, konparaketak ekarriko dituzten egoerak ahal bezainbat saihestu behar litezke.

Getarian adibidez, uzten ditugu ikasleak ahal duten moduan bere burua adierazten. Noski, badakite klasearen arauetako bat dela euskaraz entseatzea. Batzutan ez dute lortzen, gaizki erraten dute, blokatzen dira hiztegia ez baitzaie segidan etortzen. Egoera horietan, gure joera noski ez da ikasleak ahozkoartik kanportatzea. Alderantziz, lagunduko ditugu formulatzen haien ideiarene bukaera arte joan daitezen. Horrelakotan, euskaraz aritzeko ahalegina balorizatzen da batez ere. Ondotik, irakasleak ongi konprenitu duela baieztatzen dio, erantzuna adostuz, eta usu klaseari berriz errepikatuz. Horrela, mintzatzean, bakoitzak segurtasunarekin erantzunak proposatzen ahal ditu, okerrak egiten baditu ere, edo ez baldin badaki dena erraten. Azkenean, goiko galde- sortan ikusi bezala, ikasleek ez dira tronpatzearen beldur. Hori, ikasgela elebidunean, funtsezkoa iduritzen zait.

Oro har, ebaluaketa, okerra, edo meritua izanik, kasu egin behar da lehiaketa, sailkapena edo konparaketa sustatzen duten egoerekin. Hemen, ikasleek ez dute xerkatzen norberari kasu egitea. Epaitu ez sentitzea, erran dugun bezala, arrunt garrantzitsua da antsietatea egon ez dadin. Ahozko edo idatzizko ekoizpenetan, ez dira akatsetan egon behar baina gaitasunetan.

2.2.3. Frantsesaren lekua ikasgela

Gilbert Dalgalianek (2009) dio erronka bikoitza dela. Alde batetik, funtsezkoa da ikaslea frustratua ez izatea. Frantsesa ikaslearen ama hizkuntza izanki, bere erabilpena debekatzeak frustrazioa ekartzen ahal dio. Horregatik, ikasgela elebidunean izanik ere, kontra-emankorra litzateke eta azken finean guretzat kaltegarria. Bertze aldetik, Dalgalianen erranetan, ikasleak konprenitu behar du « *jokoaren araua euskararen erabiltzea dela* ». Bi xedeen bateratzeako, gakoa litzateke plazerra. Jokoak, antzerkia, kantuak, rolak... hizkuntza ikasteen arrunt garrantzitsuak izaten dira. Ikasleen kuriositatea kilikatzeke, baitezpadakoa litzateke libertitzea ikasteen. “*Plazerra ikasketaren erdian ez badugu ezartzen, irakaskuntza zer den ez dugu batere konprenitu*”.

Uhandere eskolan, araua da « lehen hitza euskaraz », *euskaraldiatik* hartutako leloa. Ondotik, noski, geldetzen ahal du eskas duen hiztegia. Gero, zerbaiti kasu egin behar da. Gogoan dut ikasle batek bere galderak beti horrela hasten zituenena “*nola erraten da + [dena frantsesez]?*”. Horrela, euskaraz galdetzeko ahalegina egiten bazuen ere, bazekien irakasleak zuela itzuliko segidan kokatzen zen hiru minutuko galdera. Azken finean, alferkeria bilakatuzen. Beretzat, irizpide bat zen erran nahi zuena frantsesez errateko, euskaratik ez pasatuz. Irringarria izan arren, euskararen saihestea ez da egiazki gure helburua. Baina, ikasle horrek euskaraz hitz egiteko muga erakusten digu. Alde batetik, araua errespetatu du, euskaraz hasi baita. Baina era berean, bigarren zikloaren hastapenean ez ditu euskaraz mintzatzeko gako linguistiko aski bere beharra esprimitzeko. Gisa horretan, debekatzen baldin badiogu frantsesa, frustrazioa izanen zaio eta are kaltegarriagoa euskararen ikasteko. Hala ere, guk beti euskaraz erantzunen diogu, problemarik gabe konprenitzen baitu. Hasten bagara haiekin frantsesez, arteka horretan sartuko dira eta ez dira hortik ateratuko. Gainera, bere gaitasunetan sartzen baldin bada, ez da dudatu behar berak euskaraz errepika dezan. Denbora hartzen badu ere, ongi da usaia hau har dezaten.

« - *Nola erraten da « je peux aller aux toilettes » ? » - « hori, badakizu erraten... »*

2.3. Motibazioa: Hizkuntza jabetzearen gakoa?

Lehenago aipatu ditugun esperientziak ikasleak hizkuntzan engaia daitezen eginak dira. Hizkuntzaren jabetza berengandik etorri behar da. Orduan, interesa eta ikastekogogoia pizteko, motibazioa eragin behar da. Calvettik (1991) dio motibazioa apalagoa litekela bigarren hizkuntza ikastean lehenagokoan baino. Izan ere, motibazioa artifizialki ekarria eta sustatua izan behar da. Irakasleak, beraz, “ ikasteko beharra” sortu behar luke artifizializazio horretatik ateratzeko. Horrela, hizkuntza egiazko tresna, erabilera sozialarekin, izanen zaio ikasleari. Beraz, gure rola da motibazioa sortzea euskara mintzatzeko gogoia eragiteko.

1970 hamarkadan, Vigotskyren soziokonstruktibismoaren teoriarekin batera, ikaslearen rola bere ikas prozesuan galdezkaten hasi zen. Batez ere, paradigma berri horrek zion haurra bere ikaskuntzaren erdian kokatu behar zela. Ondorioz, bertzeak bertze, TADren teoria sortu zen (*Auto-Determinazioaren Teoria*) 1975an. Horren arabera, ikaslea bere arrakastaren egilea izan behar da eta horrek motibazioa arras emendatuko du. Michaelen klasean, funtzionamendu hau nabarmena da. Mintzatzeko gako guziak ez badituzte ere, haien mailan beti ere plazerra hartzen dute ari diren proiektuetan, sorkuntza esparrua ukaiten baitute. Orduan, baldintza horietan, hizkuntzari eta ikaskuntzari buruzko iritzi ona baizik ezin dute ukan, horien aktoreak baitira. Hala ere, horrelako aktibitatetan motibazio osoa lortzeko, TADek hiru sentimendu ukaiten baldintzatzen ditu. Euskarari egokituko ditugu.

2.3.1. Autonomia sentimendua

TADren lehenbiziko ardatza da. Ikasleek sentitu behar dute laguntzarik gabe hitz egiten dutela eta bereziki beren baitatik lortzen dutela. Horretarako, adierazpenaren egileak izan behar dira. Logika horretan, klaseko proiektuetan haien borondadea eta beren aukera propioak segituz aritzen dira helburu baten lortzeko. Orduan, euskara tresna naturala izan beharko zaie. Aldiz, saihestu behar dira behartuak sentitzen diren egoerak. Horregatik utzi behar ditugu ahal bezain libroki ekoizten. Autonomia ez baita independentzia osoa ere, arauak finkatu behar dira. Baina, soziokonstruktibismoaren paradigmoaren barne izanik, haurrak elkarrekin edo bakarka esperimentatuz bakarrik lortzen dutela sentituko dute. Baldintza horietan, behar du sentitu bakarrik aritzeko euskaraz gai direla.

Euskararen zentzua usu lantzen dute Getarian. Batez ere, lehenago erran bezala, zergatik diren elebidun sailan, eta zer abantaila ukan dezakeen horrek. Horrela, hizkuntzaren kontzientzarekin proiektuez hobeki jabetzen ahalko dira, autonomian. Ikasleek usu taldeka sorkuntzak eraikitzen dituzte euskaraz. Irratiarekin adibidez, podkastak idazten dituzte eta ondotik haien ahotsak euskaraz grabatzen. Azken finean, haurren sorkuntza baita, balorazio handia dauka haientzat eta ingurukoentzat.

2.3.2. Gaitasun sentimendua

Ikasgelan, *gaitasuna* arrakastari lotua zaio. Orokorki, ikasleek ingurumenarekiko eragina dutela sentitu behar dute. Desafioak lortuz, helburuak kausituz, motibazioa emendatuko zaie. Hemen ere, euskaraz mintzatzeko kapable direla jakitea funtsezkoa da. Gisa batez, haien mailaren autoperzepzioarekin zerikusia badu. Antsietatearen erronkarik nagusietakoa baita, horretan lan egitea baitezpadakoa da.

Hortakoz ikasleak kausitze linguistiko egoeratan emaita arras garrantzitsua da. Erran nahi du, kasu berezi batzuetan, lortuko dutela beren ideia erraten laguntzarik gabe. Erranaldi baten egitea arrakastatzat hartuko dute beraz. Gero, egitura sintaxikoak eta klaseko hiztegia aberastuz, euskara lotsarik gabe ekoizten ahalko dute. Piskanaka, egoera linguistiko horiek oinarri sendoak bilakatzen dira elkarrizketetan eta ahozko ekoizpenean sartzeko. Errituetan, adibidez, horrelako egoerak badira. Adibidez, lantzen ahal dugu behar baten galdeketa, maiz agertzen baita eskolan. Horrela, urtean zehar “*nahi nuke*” forma egituratzen ahal dugu, bakoitzak bere nahia esprimi dezan nahi duelarik: “*kola nahi nuke, jostatu nahi nuke, data*”

idatzi nahi nuke, eguraldia egin nahi nuke, komunetarat joan nahi nuke...”. Egunero errepikaraziz, nahia adierazteko gaitasun sentimendua emendatuko dute. Ez baldin baditugu egoera anitz lantzen, bederen, funtsezkoak diren batzuk mekanizatzen ditugu. Horietan, bederen, mintzatzeko gai sentituko dira eta errazki mintzatzeko dira.

2.3.3. Kidetasun sentimendua

Hirugarren sentimendua, bertze biak osatzen dituena, komunitate bateko kidea sentitzean datza. Horrekin, beraz, ikaskideekin lotua sentituko da, haiek inportanteak zaizkiolako. Alderantziz ere, ikaslea bertzeentzat garrantzitsua sentituko da. Azken finean, elkarren beharra sustatuz taldekidetzat sortuko da. Orduan, sozialki bertzeei identifikatuz gero, berdintasunak motibazioa bultzatzeko du ikaskideekin parte hartzeko.

Kidetasuna, berez, euskarako klasean aski naturalki agertzen da. Egia da, ikasgelan zein gizartean, euskarak komunitate sentimendua sustatzen duela askotan. Lehenago aipatu dugun *euskararen esperientzaren* printzipioa segituz, bai linguistikoki, bai kulturalki, helburua da haurrak hizkuntza maitatzen has daitezen.

Beraz, komunitate linguistikoaren barnekoak senti daitezen, *euskaraz* komunikazio egoerak sorrarazten ahal dituzten proiektuak bultzatzen dituzte Getarian : *Euskaraldia, korrika, mintza lasai*, ateraldiak, bisitak euskaraz, euskaldunekin aritu, eskolen arteko proiektuak... elkartasuna sustatzen duten esperientzia horiek “euskaldunen komunitatearen” kideak direla sentiaraziko diete. Hori zabalduz, oroit gaitezen eskolatik kanpoko hizkuntza-sozializazioa dela irakaskuntza elebidunaren funtsezko xedea. Horregatik, aspektu familiakoa ez da ahortzi behar eta burasoekin euskal ekimenei buruz komunikatu behar da. Egia da, haurrentzako gertakariak badirela ugari euskaraz: zinema, antzerkia, kontzertuak... Gainera, elkarte batzuek proposatzen dituzte kanpo ekintzak euskaraz : adibidez, *Begiraleak* dantza elkarteak Donibane Lohizunen. Aitamek ainitzetan ez badute euskara ikasteko aukerarik ukan, balio handiko sinboloa liteke haiek luza dezaten euskararen sarea.

Azken batean, hiru sentimendu horiek elkar osatzen dute. Kidetasunak gaitasunaren sentimendua garatuko du eta autonomiaren baldintza izanen da. Bukaeran, euskara esperientzia ona izaiteko nahian, ikasleak nola biziko duen pentsatu behar da. Hortakoz, irakasleak hiru sentimendu horiek garatzen baldin baditu, klaseari onugarria izanen zaio, motibazioa jardueren motorena izanen baita. Hala ere, horrelako lan baldintzak plantan ezartzen ahal dira ikasgelaren funtzionamendua zentzu horretarat bideratzen baldin badugu.

2.4. Pedagogia egokitu

Bukatzeko, nahi nituzke aipatu mintzaira antsietatea murrizteko lan irizpide batzuk. Ariketen forma, baita lan usaiak ere, konkretuki izanen dira harreman onaren egileak. Orduan, ikastaroan ikusi ditudan artean, enetzat garrantzitsuenak aurkeztuko ditut.

2.4.1. Errituen garrantzia

Gorago aipatu genuen bezala, antisietateak epe laburreko informazioaren tratamendua murrizten duenez, errepikapenak antisietatearen interferentzien efektu negatiboak apaltzen ahal ditu. Hemen beraz, errituek zentzua dute. Ikasleek, urte hastapenetik menperatzen dituzten jarduerak parada bikainak litezke euskara lasaiki praktikatzeko. Ikasgelan, urtean zehar ber antolaketa segitzen da egunero. Gelan sartu aitzin, haurrek badakizkitez errituen noranzkoak, erabili behar den hiztegia, haiengandik zer itxoiten dugun. Baita funtsezkoa dena ere, ez dute irakaslearen laguntzarik behar horren egiteko. Autonomia osoan aritzen dira.

Adibide gisa, gogoan dut *eguneko zenbakia*, hirugarren ziklokoek egiten dutena. Bistan da dena euskaraz erraiten dela. Ikasle batek irakaslearen rol soziala hartzen du, eta zenbaki bat idazten du arbelean. Hortik goiti, usaiako galderak pausatzen dizkie ikaskidei : *zenbat hamarreko badira? Zer da aintzineko zenbakia? Gehiketarekin kalkulu bat nahi nuke...* Ikaskideek errient(s)a balitz bezala ihardesten diote, erhia altxatuz. Tarte honetan, irakaslea bere gauzetan ari da eta ez ditu laguntzen ere. Irakasleak uzten ditu egiten astero bi aldiz errepikatzen dutena, ardura osoz. Hemen, preseski, hiru motibazioaren sentimenduak lantzen dira : *autonomia*, bakar-bakarrik egiten baitute eta gidaritzaren kargua baitute. *Gaitasuna*, ariketa menperatzen dutelako eta hiztegia baitakite. *Kidetasuna*, elkarren parte harketa behar dutelako horren egiteko. Irakaslearen azalean izateak inbertsioa emendatzen du eta mintzatzeko esperientzia soziala egiten die ere bai.

Erritua zein den, arrisku gabeko mintzaira egoerak izan behar dira, mintzatzeko beldurra ez eragiteko. Gainera, jakinen dute horietan euskaraz librok murgilduko ahal direla. Hortan beraz, garrantzitsua da horien baliatzea euskaren erabilera bultzatzeko. Egunero, ber erranaldiak izan arren, gaitasuneko sentimendua pizten du autonomian euskara ekoizten baitute, egunean bizpahiru minuturendako baldin bada ere. Horrek laguntzen ditu euskararen irudikapena positiboa ukaiten. Erranen nuke, beraz, errituek rol nagusietarikoak badutela antisietatea prebinitzeko.

2.4.2. Ariketen forma pentsatu

Tobiasek (1979) erraiten du, koñitiboki, arreta bideratzea garrantzitsua dela antsietatea prebinitzeko. Bertze manera batez erranik, ikaslearen arreta aktibitatean sartu behar dugu. Arriskua da, lan baldintzak aldatzen direlarik, ikasleak sentitzea zailtasun berri hau gainditzeko gai ez izatea. Ikasle antsietsuei baitezpadakoa zaie, beraz, ahalik eta maizen ariketaren forma bera atxikitzea.

Krietsbergekek (1978) gomendatzen duena segituz, epe luzeko memoria erabiltzen duten ariketak hobetsi behar litezke. Asimilatuak diren ezagutzak erabiltzen baitituzte, kausitzeko xantza gehiago ukanen dituzte. Hala ere, epe laburreko memoria erabiltzen dituzten jarduerak ez dira saihestu behar. Orduan, hobe litzateke aktibitate horiek formatu motibagarri batean izatea, arreta bideratuko duena : jokoak, ariketa sinpleak, problemak, desmarxa esperimentalak... Hemen ere, nozio berri baten barneratzeko, ariketaren forma ezagutzea lagungarria izaten ahal da.

Adibidez, Getarian, egunero "buru kalkuluko kaiera" erabiltzen dute matematikako puntu berriak baita jadaneko ikusiak ere lantzeko : zenbaki diktaketa, biderketak, buru kalkuluak, zenbakuntza, zatiketak... Aldiroz, 10 emaitza kaieran idazten dira. Arkatzez idazten dugu zenbakia behar den laukian. Lerroa bukatua delarik, axota berdea hartzen dugu eta erhia altxatzen dugu zuzentzeko prest garela erakusteko. Bakoitzak aldika arrapostua erraiten du eta arbelan irakasleak apuntatzen ditu. Okerrak elkarrekin zuzentzen ditugu eta kaieraren bukeran gure emaitza margotzen dugu.

Egunero formatu hau atxikiz, ikasleak badaki zer itxoiten dugun berarengandik. Ez da insegurtasunik jardueraren aspektu guztiak barneratuak direlako. Gainera, mintzaile handiak zein tipiagoak berdinki ausartzen dira eta elkarren arteko tratemendu berdina ukaiten dute. Beraz, ariketa formatu berri batean soberan izaten ahal zitezkeen informazioak sahiesten ditugu hemen. Orduan, nozio berriari lotutako zailtasunak baizik ez dira gelditzen. « Formatuaren zailtasuna » sahiestu baitugu, nozio berria lantzen ahal dugu lasaiago eta hortan konzentratuz.

Laburbilduz, ariketaren antolaketa beti argia eta ezagutua izanik, ikasleak ez dira informazio galtzearen beldur izanen eta kausitzeko xantza gehiago ukanen dituzte. Horregatik hobe litzateke urte hastapenetik eta ahal bezala ariketa forma berdinak atxikitzea.

2.4.3. Proiektu pedagogiaren tokia

Getariako eskolan eginak izan diren proiektuak jadaneko aipatu ditut anitz. Baina, bigarren parte hau horrekin bukatu nahi nuke. Proiektu pedagogikoak erran dugun guziari oihartzuna eginen dio. Izan ere, ene proiektuan ikasleak autonomian izanen dira, ideiak eta hautuak adostuko dituzte, euskaraz ekoiztu beharko dute idatzian zein ahozkoan. Lankidetzan ariko dira, tresna numerikoak erabiliko dituzte, haien ekoizpenaren ardura ukanen dute.

Azken finean, proiektu pedagogikoa egoera konplexu bat da. Ikasleek ukanen dituzte helburua, erronkak, etapak, esperientzak. Bereziki, ikasleak horren erdian izanen dira hastapenetikbukaera arte. Helburua da proiektua jabe dezaten, *haiena* bilakatzeko.

Guretzat, beraz, bilduma gisa hartuko dugu. Orain, bigarren parte osoan garatu duguna nahi dugu entseatu. Irakasle gisa, nahi dugu mintzaira antsietatea prebinitzen duen pedagogia ezarri gure sekuentziaren zehar. Era berean, nahi dugu jakin ikasleak nola aritzen diren lanean eta euskararekin nola moldatuko diren.

Azken parte batean, beraz, ikastaroan plantan ezarri dugun sekuentzia aurkeztuko dut,goikoarekin lotura eginez.

3. Getariako albistegia proiektua

3.1. Proiektuaren aurkezpena

3.1.1. Sekuentziaren egitura

Ene MEEF masterrako ikaskidearekin, hurrekin lan egin nahi izan dugu proiektu berezi batean. Entseatu gara zerbait originala proposatzen, haurrak motibazioarekin jabe dezaten proiektu hori. 2020ko azaroan abiatu genuen eta abenduan bukatu, lau ikastaroko asteren buruan. Haurrek 2021eko urtarilaren hastapenean emaitza ikusi ahal izan zuten.

Proiektu honen azkeneko eginkizuna albistegi baten sortzea da. Talde bakoitzak erreportaia bat osoki sortuko du, eta guziak bateratzean ildo editoriala sortuko da. Hau da saioen zehar izanen dugun xedea. Bitartean, etapa anitz izanen dira, ideien asmatzetik bideoen grabaketarat, afitxen marrazteatik pasatuz. Hemen agertzen da sekuentziaren antolakuntza, zazpi saiotan zatitua:

1. Saioa	Taldeak sortu, gaiak jabetu, elkarrekin informazioak xerkatu
2. Saioa	Ideien egituratzea, ordenagailuan idatzi
3. Saioa	Aurkezpen afitxa baten marrazketa atal bakoitzarentzat
4. Saioa	Errolen banaketa eta filmaketa (hastapena)
5. Saioa	Filmaketa (segida eta bukaera)
6. Saioa	Ahotsen grabaketak
7. Saioa	Erreportaien aurkezpenak klasearen aitzinean

Geroago zehatzago azalduko dudan bezala, hemen ikasleak euskararekin zuzenki harremanetan izanen dira. Batez ere, proiektu horretan hizkuntza dimentsio guziak erabiltzerat bideratuak izanen dira : ahozkoa, idatzia, irakurmena... Orduan, euskara ez da baitezapada haientzat finalitatea izanen, baizik eta produkzioetarako tresna naturala. Gauzak horrela, guretzat interesgarria izanen da ikustea ikasleak nola moldatzen diren euskaraz proiektu baten kari.

3.1.2. Sekuentziaren helburuak

Preparaketa lanaren helburuak :

- Proiektuaren xedea konprenitu
- « Podcast » formatutik abiatuz erreportaia sortu
- Telebistaren lanbideak ezagutu (filmatzailea, filmagilea, aurkezlaria, aktorea)
- Gaiak finkatu eta garatu (erredakzio mintzaldia)
- Pertinenteak diruditen informazioak adostu
- Saioaren gidoia finkatu
- Afixak marraztu
- Parte harketa orekatu taldekideen artean
- Soinu muntaketaren erronkak ezagutu
- Bideo muntaketaren erronkak ezagutu

Grabaketaren helburuak :

- Telebista saio baten baldintzetan grabatu
- Telebistaren lanbideak probatu (filmatzailea, filmagilea, aurkezlaria, aktorea)
- Tresna numerikoak manipulatu (tableta, ordenagailua, mikrofonoa)
- Bakoitzak bere rola errespetatu
- Jestuekin talde tekniknoarekin komunikatu
- Mikrofonoan argiki mintzatu
- Irratian preparatu dugun testua grabatu
- Bideoan preparatu ditugun gertaldiak filmatu

3.1.3. Lan baldintzak

Ikasgelan 3 maila ezberdin direnez (CE2, CM1 & CM2), zikloei begira egokitu ditugu gaiak, instrukzio ofizialek dioten arabera. Orduan, CE2-rendako hautatu ditugu gai “deskriptiboagoak” eta, bistan dena, ezagunak. Lehenik, talde batek *Vendée Globe* lasterketari buruz hitz eginen du, lasterketa segitzen baitute paraleloan. Gero, *COVID-19*ak behartzen dizkigun neurriak ezagunak zaizkie orain eta hortan ere badute errateko. Hirugarrenik, ikasle

orok *klaseko funtzionamendua* menderatzen baitute, ez da zailtasunik izanen hortaz mintzatzeko. Edozein gisaz, haien ingurumenari edota ezagutzen duten egoerei buruzko gogeta egin behar dute. Badakiten hiztegia erabiliz, garrantzitsuak zaizkien informazioak hautatzen ahal dituzte. CM1 eta CM2rentzat, alta, gaiak problematizatuak zaizkie, EMC-ri lotzeko eta gehiago hipotesietan sartzeko. Bietako batek ingurumenari buruz hitz eginen du. Problematika bati erantzun beharko dute : *zer egiten dugu eskolan ingurumena babesteko ?* Bertzeak, jazarmentaz mintzatzeko dira istorio batetik abiatuz : *Maider gerezi tomate*, Laure Monboulou.

Hautatu dugu taldeak aitzinetik eraikitzea, baita gaiaren banaketa ere. Gure ustez, ikasleei gaiaren hautua uzten bagenien, saio bat gehitu beharko zen hortakotz. Naski ezin genuen astia ukanen proiektua bururatzeko ikastaroa bukatu aitzin. Horrez gain, ikasleek beti lagunarekin izan nahi dute... Denbora galtzeaz gain, ezin ditugu taldeen osaketak kontrolatu.

Gero, hizkuntza mailako desberdintasunak orekatu nahi ditugu. Hala ere, ez ditugu ber euskara mailako taldeak egin nahi. Mintzaile tipiak haindiagoekin eman nahi ditugu, talde dinamika sortzeko. Bertzenaz, arriskua hartzen dugu mintzaile tipiek ez dezaten fisik ekoiz. Nahi ditugu taldeak berdinki lor dezaten etapa guztiak egiten. Horrela, gaitasunaren sentimendua bultzatzeko dugu autonomiarenaz gain.

CE2	CM1 - CM2
<p><u>1. taldea :</u> <i>Vendée Globe</i> Nola - Nekane - Tao</p>	<p><u>4. taldea</u> <i>Liburu baten aurkezpena</i> Loane - Simon - Pablo - Nelia</p>
<p><u>2. taldea :</u> <i>Klaseko funtzionamendua</i> Colette - Ony - Agathe - Idoia</p>	<p><u>5. taldea</u> <i>Zer egiten ahal dugu eskolan ingurumena babesteko?</i> Luce - Betti - Fanny - Maia</p>
<p><u>3. taldea</u> <i>COVID-19 Getariako eskolan</i> Lucie - Oihan - Lutxo</p>	

Bistan da, neurri batean guk laguntzen ahal ditugu, ideiak formulatzen lagunduz, tratatzen duten erramoldeak euskararat itzuliz,... Horrela, nahiz eta ikasle hobe batekin izan, mintzaile tipiak ingurumen seguruagoa ekoizteko atzematen ahal du gure laguntzarekin, eta aitzinatzen

den lan batean parte hartzen duela ikusiz. Proiektu guziaren zehar, beren inguruan izanen gara eta gidatuko ditugu behar duten momentuetan.

3.2. Hautuen justifikazioak

Lehenik eta behin, gure proiektua Hezkunde Nazionalaren aginduetan sartzen dela erakutsi nahi dugu. Getariako albistegiak *Socle commune*ko esparru ezberdinak zeharkatzen ditu. Lehenbizikoa, *hizkuntzak pentsatzeko eta komunikatzeko*, guretzat garrantzitsuena da. Izanik ere, euskararen erabilera, eta beraz antsietatearen problematika, prisma horretatik landua izanen da. Bigarrenak, *metodoak eta tresnak ikasteko*, talde lanak muntatu, lankidetzaz bultzatu, ikerketa desmartzak ezarri eta batez ere proiektu kolektiboen egiterat sustatzen ditu. *Herritar heziketan* ere bai, gaitasun anitz horretan landuko ditugu. Landutako programen gaitasunak preparazio fitxetan sartu dituzte zehazki (cf. Annexe 2.3).

Hortik abiatuz, gure intentzio nagusia izan da ikasleen motibazioa piztea. Memorio horretan usu azpimarratu bezala, euskara ekoizteko premiazko baldintzat hartu dugu. Hortakoz, azkeneko eginkizunak motibatu behar ditu. Albistegiaren formatuak, gure ustetan, iragarpen onak ekarriko ditu eta antsietatearen harresi naturala izanen da. Gero, sekuentziaren iragaitean, saio bakoitzean proiektua eraikitzeke harri bat gehitzen dugula sentitu beharko da. Horregatik, zazpi saioak filmaren sortzearen etapak dira. Horietan, autonomiako sentimendua arrunt garrantzitsua izanen da : ikasleek bakarrik lan egiten dute, agindua jakinik, eta gure laguntzarekin haiek gidatzeko. Askatasun sentimendua, ideien atzematean, bideoak grabatzean... gaitasunarena areagotuko du ondorioz. Elkarrekin lan eginez, kidesuna ere bultzatuko dugu. Azken finean, proiektuan lan eginez, motibazio gorpil zuhur batean sartu nahi ditugu.

Bistan dena, proiektu hau egizako esperientzia dela. Frantsesaren gisan, hemen xedea dugu euskara erabiltzea, edozein gauza errateko. Jabetza linguistiko-kulturala xerkatzen dugu, haien arreta helburuan finkatuz. Proiektuaren jabetza eraikiko dugu esperientzia guzietan oinarrituz. Gainera, ezagutzen duten esparruan ariko dira. Ezaguna den hiztegia, materiala, gela,... segurtasun puntuak izan zaizkie gaiei buruz pentsatzeko eta gero filmatzeko. Arrunt libro direno, berez kausitze egoeran emanen ditugu eta ahalik eta lasaien izanen dira euskaraz(edo frantsesez) ekoizteko.

Horren ondorioz, nahi dugu euskararen irudikapen positiboa bultzatu. Lehenik, hizkuntzaren estatusari dagokionez, hemen euskara ez da finalitatea. Orduan, mintzatzeko tresna naturala izanik, jadaneko normalizazio prozesuan sartuak dira. Gero, bistan dena, ez dugu frantsesa nehola debekatzen, elkarrekin mintzatzeko. Ideiak eztabaidatzeko, filmatzeko

angeluak atzemaiteko, edo rolak banatzeko, argi dugu ez dutela dena euskaraz eginen. Bainan, erran bezala, ez dugu frustraziorik nahi. Idatzian, alta, printzipioz ez du arazorik sortuko, proiektua euskaraz izanen dela hastapenetik ongi baitakite.

Azken finean, helburua da ere haien burua euskaraz mintzatzen ikustea eta entzutea. Bideo formatua egokia da gainera, etxerat eramanen ahal dutelako. Horrela, burasoei ikusiko dute haien semea edo alaba euskaraz mintzatzeko gai dela. Afektiboki, alde hau arras garrantzitsua izanen da bi aldeetan. Haurra arrunt harro izanen da burasoei bere lana aurkeztean. Alderantziz ere, sopsatzen dugu aitamek berataz harro izanen direla ere. Orduan, hemen berriz, kideetasunaren sentimenduarekin lotzen ahalko dugu.

3.3. Bilduma

Orokorki, proiektua biziki ongi pasatu da. Bortz erreportaiak batuz, hamaika minutuko albistegiaren sortzerat iritsi gara. Haurrak biziki kontent izan dira eta arreta handiarekin begiratu dute. Gehienek segidan galdetu didate gako USBn emaitako, haien burasoei erakusteko. Harrotasun horrek gure proiektuari bururapena eman dio.

Batzutan zailtasunak izan dira. Saioak pentsatu genuen baino luzeagoak izan dira batzutan. Erritmo ezberdintasunak izan dira taldeen artean, bainan oro har lortu duguegiten. Aski zaila izan da horrelako proiektua kudeatzea, ikasleei kuadro ematea, arauak finkatzea. Egiazki, ikasgelaren funtzionamenduan oinarritu gara eta horrek arrunt lagundu gaitu. Ikasleek baizekizkiten lan baldintzak guk fitsik ez azaldu aitzin. Hor noski autonomiaren gaitasunak erdiko rola jantzi du. Ikasleek ardura ukaiteak dena aldatzen du. Maitatu izan dute bideoetan euskaraz mintzatzeko, baita ahotsak grabatzea ere. Arrunt inbestituak izan dira eta zinez altxatu dute proiektua. Motibazioa eta gogoa piztuz gero, edozein gauza egiten ahal da. Horiek gainera, arras ongi murgiltzen dira horrelako jardueratan. Guziz plazerrarekin egiten izan dute. Parada izigarri aberatsgarria izan da haurrentzat esprimitzeko, esperientziak bizitzeko, eta kultura berri bat ezagutzeko. Baita guretzat ere, anitz ikasi dugulako.

Ene aldetik, helburuak bete dira eta espero dut ahalik eta lasterren horrelako bertze bat plantan ezartzea. Azken finean, hemezortzi ikasle horiekin, ohartu naiz euskara ez dela batere murrizten duen hizkuntza. Lan egiteko baldintza onak ezartzen baldin baditugu aitzinetik, mintzaira maila desberdinak izanik ere, gauza politak egiten ahal dira euskaraz, ikasgela elebidunean.

Conclusion

L'anxiété langagière est un phénomène complexe qui se manifeste comme une réaction émotionnelle d'inquiétude lors de l'apprentissage ou de l'utilisation d'une langue seconde. Elle aurait ainsi de multiples impacts sur les apprentissages. Ses origines côtoient l'autoperception, le niveau de langue du locuteur, et encore le contexte sociolinguistique dans lequel la langue est pratiquée. Dans le cadre de la classe, nous avons donc recherché des moyens de prévenir ces comportements anxieux.

Nous avons d'abord constaté que les élèves de l'école publique de Guéthary avaient globalement une bonne relation avec la langue basque. On doit notamment cela au travail sur les représentations, mené tout au long de l'année, mais également au climat de la classe propice à un épanouissement linguistique. Surtout, nous avons mis en évidence que la motivation était la clé pour une appropriation linguistico-culturelle du basque par l'élève. Celle-ci se base notamment sur des expériences et fait naître des sentiments de capacité, d'autonomie, et reliance à la culture. Enfin, nous avons souligné l'importance des rituels et de la manière dont les tâches sont présentées. C'est dans cette optique que les projets de classe prennent tout leur sens, en plaçant l'oral, non pas uniquement comme une finalité, mais bien comme un outil pour atteindre ses objectifs.

La pratique de la langue est l'enjeu majeur dans l'enseignement bilingue. Être attentif à la relation entre les élèves et la langue est donc essentiel, si l'on veut que les élèves parviennent à une réelle autonomie langagière au fil de leur scolarité. Parallèlement à la « prévention » se pose également la question de la « remédiation ». Cette perspective *a posteriori* est également à envisager lorsque l'enseignant prend en charge une nouvelle classe. Comment faire évoluer positivement des représentations négatives de la langue ? Comment gérer la présence de l'anxiété langagière dans une classe hétérogène ? Ces questionnements pourraient, consécutivement aux éléments *a priori* mentionnés dans ce mémoire, donner lieu à un travail de recherche complémentaire, appuyé sur des expériences professionnelles de classe.

Références bibliographiques

- **Ressources officielles et institutionnelles**

Education Nationale, Direction des services départementaux de l'éducation nationale. Document cadre pour l'organisation des enseignements dans les établissements bilingues du 1er degré.

Education Nationale. Programme du cycle 1 de l'Education Nationale, B.O.E.N n°31 du 30 juillet 2020. [<http://eduscol.fr>]

Education Nationale. Programme du cycle 2 de l'Education Nationale, B.O.E.N n°31 du 30 juillet 2020. [<http://eduscol.fr>]

Education Nationale. Programme du cycle 3 de l'Education Nationale, B.O.E.N n°31 du 30 juillet 2020. [<http://eduscol.fr>]

Education Nationale : Cadre européen commun de référence pour les langues. [<https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl>]

Education Nationale : Circulaire ministérielle du 12 avril 2017 relative à l'enseignement des langues et cultures régionales, n°2017-072.

Journal Officiel de la République Française, Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

Office Public de la Langue Basque : Propositions relatives à la mise en œuvre des Volet 1 et Volet 2 de la programmation pluriannuelle de l'offre d'enseignement du basque et en basque. Assemblée générale de l'OPLB du 2 juin 2015. [<http://mintzaira.fr>]

Office Public de la Langue Basque, Gouvernement de Navarre, Gouvernement de la communauté autonome basque d'Euskadi. *Sixième enquête sociolinguistique*, situation de la langue basque, 2016. [<http://mintzaira.fr>]

Conseil de l'Europe. Charte Européenne des langues régionales ou minoritaires, Strasbourg, 5.X.I.1992. [<https://www.coe.int/fr/web/european-charter-regional-or-minority-languages/text-of-the-charter>]

- **Références d'ouvrages et d'articles**

Besse, A-S. Marec-Breton, N. Demont, E. « Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues », *Enfance*, vol. 2, n°2, 2010, p. 167

Billiez, J. « La langue comme marqueur d'identité ». *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 1, n°2, Décembre 1985. Générations nouvelles. pp. 95-105.

Brewer S.S., « Un regard agentique sur l'anxiété langagière », dans *Enseigner les langues cultures à l'ère de la complexité: approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, éd. J. Aden, T. Grimshaw, H. Penz, Peter Lang, Berne Suisse 2010, pp. 75–88.

Calvetti, F. « le bilinguisme à l'école primaire », *Enfance*, tome 45, n°4/1991, p.329.

Castellotti, V. « L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? » *Vers des perspectives alterdidactiques. Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, n°23, 2013, pp. 173-190 [<http://glottopol.univ-rouen.fr/>]

Cenoz, J., Santos, A. « Komunikazio-antsietatea euskara bigarren hizkuntza dutenengan », *Fontes Linguae Vasconum (FLV)*, 124, uztaila-abendua, 2017, pp. 369-387.

Coyos, J.B. « L'enseignement scolaire bilingue basque-français : avancées et limites ». *L'éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Lambert-Lucas, 2016, pp.168-182.

Dalgalian, G. « Enfances plurilingues, Témoignages pour une éducation bilingue et plurilingue », *L'harmattan*, 2000

Dewaele, J.-M. « The effect of multilingualism sociobiographical and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners ». *International Journal of Bilingualism*, 11(4), 2007, pp. 391-409.

Duverger, J. « On n'apprend à lire qu'une fois », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 1994, pp. 73-81.

- Eysenck, M.W. « Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. », *Journal in Research in Personality*, 13, 1979, pp. 363-385.
- Goutagny, S. « L'erreur ou l'imaginaire du sujet capable ». *Presses universitaires de Caen*, « *Le télémaque* », n°37, 2010/1, pp. 111-124.
- Grosjean, F. « Le bilinguisme : Vivre avec deux langues ». *Bulletin de linguistique appliquée et générale de l'université de Besançon*, n°11, 1984, pp. 4-25
- Haritschelhar, J. « L'enseignement du basque ». *Langue française*, n°25, 1975, pp. 62-70.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. « Foreign language classroom anxiety ». *The Modern Language Journal*, 70(2), 1986, pp. 125-132.
- Horwitz, E. K., Young, D. J. « Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications ». *Englewood Cliffs*, «Modern Language Journal» 1991, n° 75, pp. 425–439.
- Jauréguiberry, F. « Le basque à l'école maternelle et élémentaire ». [Rapport de recherche] CNRS. 1993.
- Luszczynska, S. « Impact de l'anxiété sur l'apprentissage des langues », *studia neofilologiczne*, n°13, 2017, pp. 129-146.
- McCroskey, J. C. & Richmond, V. P. « Willingness to communicate: Differing cultural perspectives. *Southern Communication Journal* », 56(1),1990, pp. 72-77
- McIntyre, P. D., Gardner, R. C. « The subtle effets of language anxiety on cognitive processing in the second language ». *Language Learning*, 44, 2, pp. 283-305.
- MacIntyre, P. D. Noels, K. A. & Clément, R. . « Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety ». *Language learning*, 47(2), 1997, p.265
- Moore, D. « Les représentations des langues et de leur apprentissage », *Références, modèles, données et méthodes*. Didier. 2001. pp. 7-22.
- Perales, J. « Antsietatea H2 ikasteen, gaiari berriz helduz », *Beste iturriak*, Hizpide, n°79, 2012, pp. 40-74.

Kihlstedt, Maria. « Le bilinguisme est-il un atout ? », Jean-François Dortier éd., dans *Les clés du langage. Nature, Origine, Apprentissage*. Éditions Sciences Humaines, 2015, pp. 97-101.

Paquet, Y., Carbonneau, N., & Vallerand, R. J. « La théorie de l'autodétermination : Aspects théoriques et appliqués ». De Boeck supérieur. 2013. pp.11-36.

Spielberger, C. D. « Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y) », *Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press*. 1983

Titone, R. « Bilinguisme précoce et développement de la personnalité chez l'enfant bilingue : premières données d'une recherche » *Enfance*, tome 33, n°4-5, 1980. Congrès international de psychologie de l'enfant. pp. 134-136.

Turula, A. « Hizkuntz antsietatea eta ikasgela dinamika : ikasle helduei buruzko ikerketa », *Beste iturriak, Hizpide*, n°53, 2003, pp. 67-76.

Yoshida, R. « Learners' self-concept and use of the target language in foreign language classrooms », *System*, 41(4), 2013, pp. 935-951.

- **Mémoires consultés**

Alcibar-Darancette, M. « L'articulation de la lecture en basque et en français dans une classe de CP bilingue : une difficulté pour les binômes d'enseignants », Mémoire de CAFIPEMF option langues et cultures régionales, session 2020.

Farell Ferris, L. « Impact de l'anxiété langagière sur l'évaluation de la production orale en continu ». *Education*. 2016.

Wilkinson, J. (2011). L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais de niveau universitaire selon le programme d'apprentissage du français langue seconde préalablement suivi. Mémoire de Master de la Faculté des études supérieures de l'Université Laval Québec, Linguistique et traduction.

- **Vidéographie**

Dalgalian, G. « Quels sont les avantages d'un bilinguisme précoce ? », entretien réalisé par l'OPLB dans la cadre d'un cycle de conférences, 2013, [en ligne, L'enseignement bilingue - OPLB : Office public de la Langue Basque - Pays Basque - (mintzaira.fr)]

Dalgalian, G. « Peut-on se permettre des allers-retours d'une langue à l'autre durant le temps scolaire ? », extrait d'une conférence donnée à Bayonne, 2009, [en ligne, L'enseignement bilingue - OPLB : Office public de la Langue Basque - Pays Basque - (mintzaira.fr)]

Dalgalian, G. « Quelle est l'incidence du temps passé par l'enfant au contact de la langue ? », extrait d'une conférence donnée à Bayonne, 2009, [en ligne, L'enseignement bilingue - OPLB : Office public de la Langue Basque - Pays Basque - (mintzaira.fr)]

- **Webographie :**

Fédération Française pour le Cerveau, « Le stress, à la découverte du cerveau » [en ligne, <https://www.frcneurodon.org/comprendre-le-cerveau/a-la-decouverte-du-cerveau/le-stress/>, consulté le 21.01.2021]

Forgeot, B. (2004). Kahneman, la théorie des ressources de l'attention, 1973. [en ligne, https://www.memoireonline.com/03/07/394/m_interet-remediation-cognitive-trouble-deficit-attention6.html, consulté le 25/04/2021]

Itçaina, X. « Compte-rendu des expériences d'immersion en classe maternelle ». [en ligne, <https://www.ddec64.net/immersion-en-langue-basque-et-phonologie/>, consulté le 10.01.2021]

Josse, E. (2007). Le stress, quelques repères notionnels. [en ligne, <http://www.resiliencepsy.com>, consulté le 12.01.2021]

Annexes

Annexe 1. Antsietate buruzko galdeketa	52
Annexe 2. Getariako albistegia proiektuaren argazkiak.....	54
Annexe 2.1. « rol fitxa ».....	54
Annexe 2.2. Argazkiak	55
Annexe 2.3. Preparaketa fitzak.....	59

Annexe 1. Antsietate buruzko galdeketa

IZENA Betti

Euskararekiko harremana klase elebidunean

Guéthary, Ce2-Cm1-Cm2 – Urtarrilak 22, Ortzeguna

I – Harreman linguistikoa

- 1) Etxean erabiltzen dut euskara : Bai / Ez *Piskat : aitarekin*
- 2) Eskolatik kanpo erabiltzen dut euskara : Bai / Ez *Piskat : aitarekin*
- 3) Kapable naiz, ezezagun batekin, euskaraz mintzatzeko *(Bai) / ez dakit / Ez*
- 4) Eskolatik kanpo, norbaitekin euskaraz mintzatu naiz jada : *(Bai) / Ez*
- 5) Uste dut besteak ni baino hobeto mintzo direla euskaraz : Bai / *Ez dakit* / Ez
- 6) Norbaitekin naiz kanpoan, badakit euskara badakiela, euskaraz arituko natzaio *(? Bai) / Ez*
- 7) Nahiago nuke frantsesez izaitea klasean *(Bai) / Ez*

(Bai baldin bada, zergatik :))

II – Mintza egoerak (0 -> 10erat)

- 8) Euskara zaila/errega da *(6)*
- 9) Klasean Michaellek erraiten duena ulertzen dut *(5)*
- 10) Nere maila EUSKARAZ : *(3)*
- 11) Nere maila FRANTSESEZ : *(3)*
- 12) Nola sentitzen naiz euskaraz mintzatzeko naizelarik klasean *(6)*
- 13) Hutsak egitearen beldur naiz *(7)*
- 14) Tronpatzen baldin bainaiz, ene adiskideak nitaz irri egingen dute *(8)*
- 15) Baldin badakit gero mintzatzeko naizela, aintzinetik ene bihotza lastertzen ari da *(10)*
- 16) Michaellek niri galdera pausatzen baldin badit, ez dudana preparatu, ene bihotza lastertzen ari da *(9)*
- 17) Maite dut parte hartu klasean (zerbait erraiteko, galdetzeko) : *(8)*
- 18) Maite dut besteen aintzinean mintzatu : *(7)*
- 19) Ez baldin badakit hitz bat, nahiago dut isiltzea *(10) → hiztegia*

III – Egoera konplexua : Preparatu ez dudana galdera : Erraiten ahal didazu zer lanbide egin nahi zenuen etorkizunean?

- Demande d'explicitation

Aktorea : antzerkia arto maite dut.

L'élève ose demander le vocabulaire : *(Oui) / Non*

- Réponse de l'élève

L'élève répond "non" ou évite *(L'élève répond simplement) / L'élève explicite son choix*

- L'élève adopte des attitudes liées à de l'anxiété (rougit, se "tord, respire plus vite,...)





se lard un peu

	Colette	Pablo	Nelia	Tao	Simon	Idoia	Fanny	Luce	Betti	Lucie	Maia	Loane	Nekane	Ony	Lutxo	Oihan	Nola
Galdera xuxenak																	
1. Etxean euskara erabiltzen dut	Ez	Ez	Ez	Bai	Ez	Ez	Bai	Ez	Bai	Ez	Ez	Ez	Bai	Ez	Ez	Bai	Ez
2. Eskolatik kanpo euskara erabiltzen dut	Ez	Ez	Bai	Bai	Ez	Ez	Ez	Bai	Bai	Ez	Ez	Ez	Bai	Ez	Ez	Bai	Bai
3. Kapable naiz, ezezagun batekin, euskaraz mintzatzeko	Bai	Bai	Bai	Bai	Ez	Ez	Bai	Bai	Bai	Ez	Bai	Bai	Ez dakit	Bai	Ez	Ez dakit	Bai
4. Eskolatik kanpo mintzatu naiz jadanik euskaraz	Ez	Ez	Bai	Ez	Ez	Ez	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Ez	Bai	Bai
5. Uste dut besteak ni baino hobeto mintzo direla euskaraz	Bai	Ez dakit	Ez dakit	Ez dakit	Ez dakit	Ez	Bai	Ez dakit	Ez dakit	Ez dakit	Bai	Ez dakit	Bai	Ez	Ez dakit	Ez	Bai
6. Euskara badakienari arituko natzaio euskaraz	Bai	Ez	Bai	Bai	Bai	Ez	Ez	Ez	Bai	Ez	Ez	Bai	Ez	Bai	Ez	Bai	Ez
7. Nahiago nuke frantsesez izatea klasea	Bai	Ez	Ez	Ez	Ez	Ez	Ez	Ez dakit	Ez	Ez	Ez dakit	Ez	Ez	Ez	Ez	Ez	Ez
Galdera idekiak																	
8. Euskararekin errextasuna	5	8	8	8,5	6	7	7	5	6	5	8	9	9	6	4	10	8
9. Klasean ulermena euskaraz	4	4	4	5	7	8	9	9	5	6	8	10	10	10	5	5	9
10. Ene maila euskaraz	5	7	6	5	7	8,5	9	6	8	7	3	9	9	5	5	8	9
11. Ene maila frantsesez	10	8	5	10	10	10	10	9	9	9	8	10	9	10	8	8	9
12. Erosotasuna mintzamenan (euskaraz)	6	8	7	10	9	10	8	10	6	5	9	10	10	6	4	5	10
13. Hustak egitearen beldurra	2	0	2	0	7	3	6	4	7	6	0	0	0	3	3,5	3	1
14. Bertzeen epaiketa	4	0	0	0	2	0	1	0	8	4	5	0	2	5	4	7	5
15. Bihotzaren taupadak zerbait erran behar badut klasean	8	2	0	0	5	2	6	5	10	5	0	8	3	7	5,5	0	1
16. Bihotzaren taupadak zerbait galdetua baldin bazait	7	1	1	8,5	5	2	0	4	9	6	0	0	5	4	5	0	1
17. Klasean mintzatzeko gustua	9	4	10	10	5	8	8	5	8	5	10	9	10	6	3	10	7
18. Bertzeen aintzinean mintzatzeko gustua	8	5	7	10	0	5	7	7	7	9	10	10	10	0	4	5	5
19. Parte-harketaren sahiestea	3	2	0	0	5	5	2	10	10	0	0	0	0	0	5	10	7
Ahozko ekoizpena elkarrizketan																	
<i>Zer lanbide egin nahi zenuke etorkizunean?</i>																	
20. ikaslea ausartzen da hiztegia galdetzen ideia formulatzeko	Bai	Ez	Bai	Bai	Ez	Ez	Ez	Bai	Bai	Bai	Ez	Bai	Bai	Bai	Ez	Bai	Bai
21. Ikasleak bere ideiak justifikatzen / garatzen ditu	Bai	Ez	Ez	Bai	Ez	Ez	Ez	Ez	Ez	Bai	Ez	Ez	Bai	Ez	Ez	Bai	Bai
22. Ongieza seinale adierazkorrak erakusten ditu	Ez	Bai	Ez	Ez	Bai	Bai	Bai	Bai	Bai	Ez	Bai	Ez	Ez	Bai	Bai	Bai	Ez



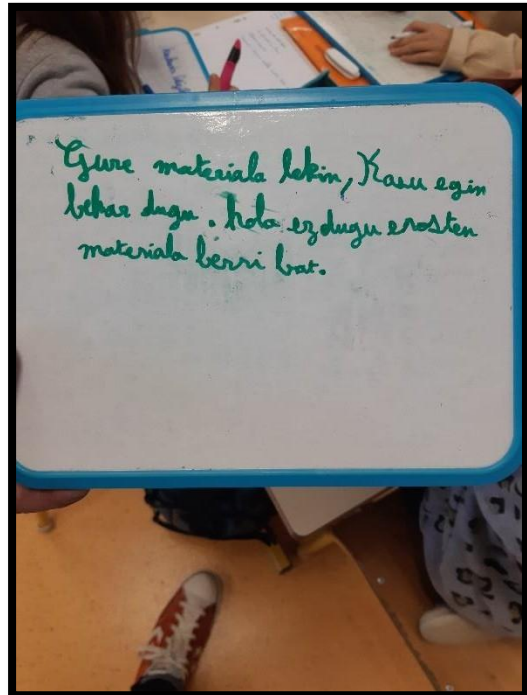
Annexe 2. Getariako albistegia proiektuaren argazkiak

Annexe 2.1. « rol fitxa »

GIZARTEA: <i>klaseko funtzionamendua</i>	Zinemagilea 	Filmatzailea 	Aktorea 	Ahotsa 
Idoiak agurra egiten du				
Colettek data idazten du arbelean				
Onyk eltzeitxua egiten du				
Agathek egutegia egiten du				
Gero buru-kalkuluak egiten ditugu				
Matematikak egiten ditugu				
Lanarterat joaten gara				
Euskara egiten dugu				
Jantegian bazkaltzen dugu				
“Vendée-Globe” begiratzten dugu				
eta gero, azkenean, etxerat joaiten gira !!!				

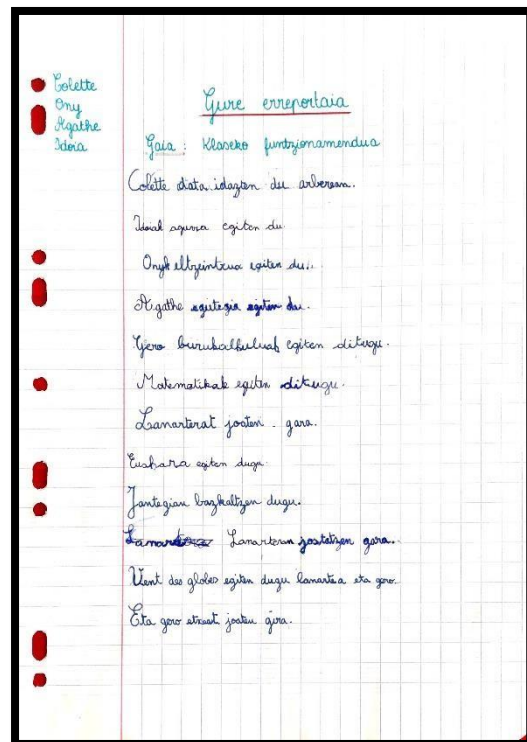
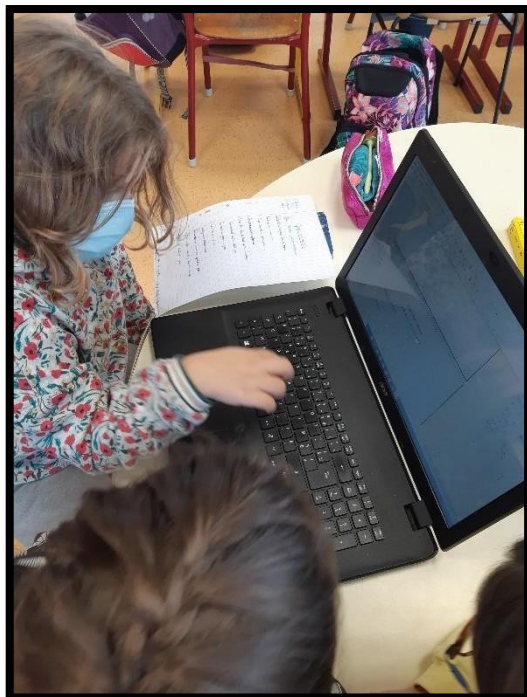


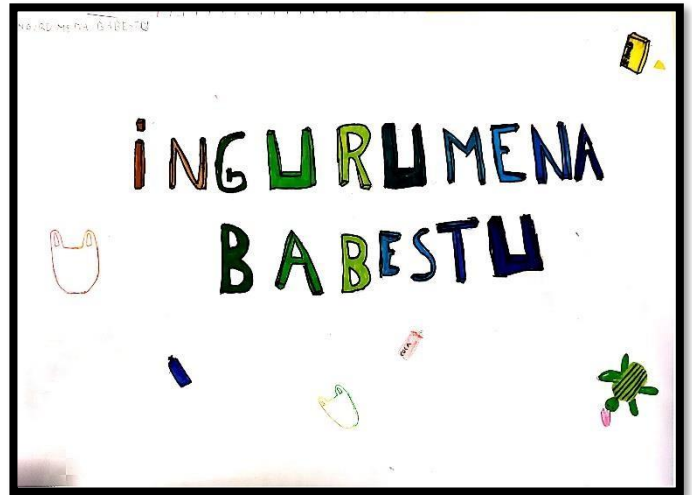
Annexe 2.2. Argazkiak



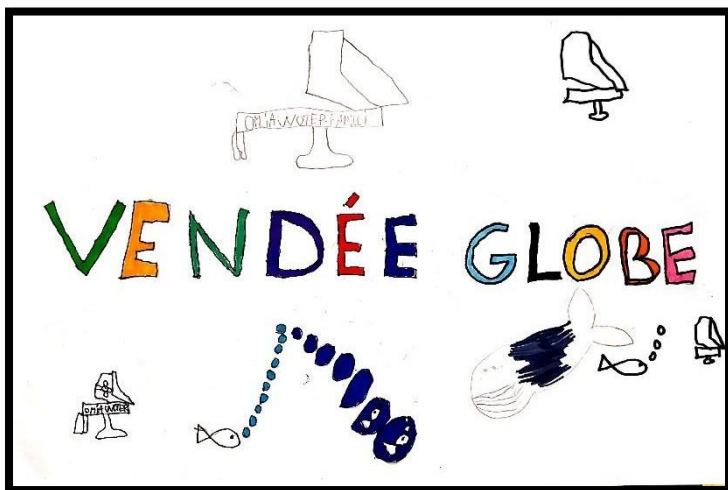
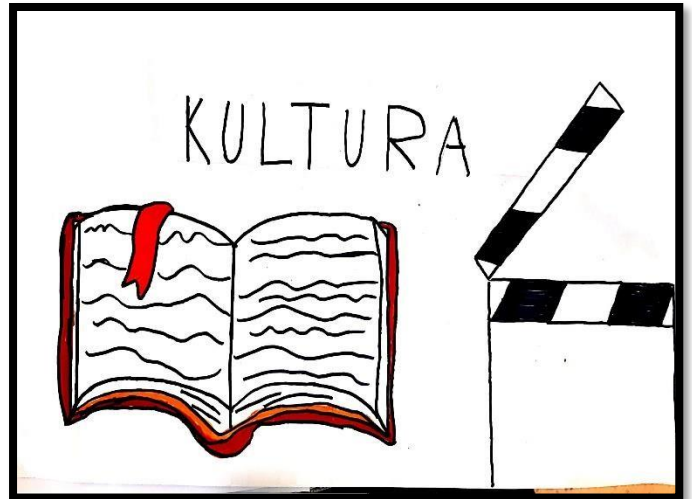
Taldeka ideiak xerkatzen...

... eta garbiki idatzen



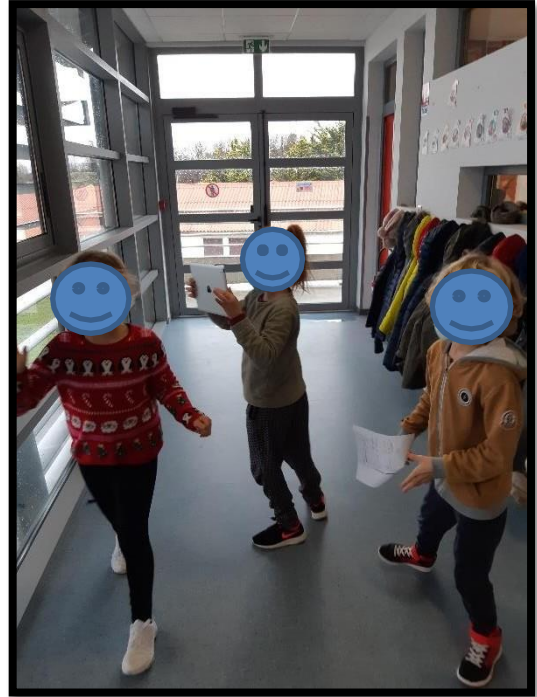


Afixak sortzen





Rolak banatzen



Filmaketa presaka hasten



Aurkezpenak grabatzen

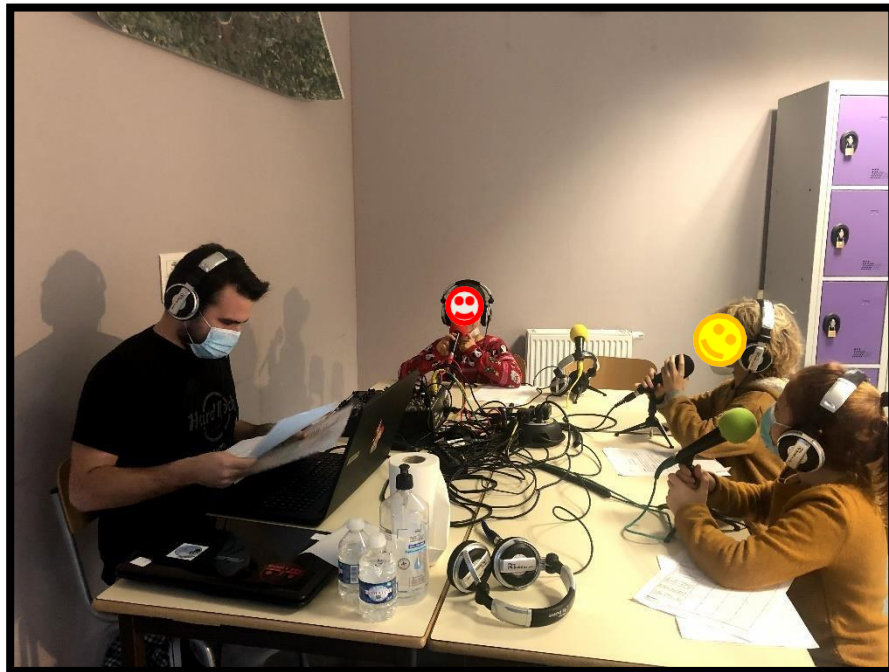


Zuzendaritza zaindu





Bakoitzak bere rola !



Azkenean, irratia sistemarekin, ahotsak grabatzen



Annexe 2.3. Preparaketa fitzak

Lehen saioa : ideien bilaketa	
Maila	2. Zikloa (CE2) eta 3. zikloa (CM1, CM2)
Baldintzak	Hiru eta lau taldeak
Materiala	Talde bakoitzarentzat orri bat gaiarekin <i>Maidar (gerezi tomatea)</i> , Laure Monboulou, Kaléidoscope, 2009 Arbeltxoak
Helburua(k)	Gaiari lotutako ideiak bilatu eta idatzi taldekideekin hitz eginez
Konpetentziak	2. zikloa : <u>Langue vivante régionale :</u> <ul style="list-style-type: none">- S'exprimer oralement en s'appuyant sur un modèle, réciter, lire ou raconter- Participer à des échanges simples pour être entendu et compris dans quelques situations diversifiées de la vie quotidienne <u>EMC :</u> <ul style="list-style-type: none">- Identifier et partager des émotions et des sentiments- Coopérer en vue d'un objectif commun- Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui et accepter le point de vue des autres, formuler un point de vue.
	3. zikloa : <u>Langue vivante régionale :</u> <ul style="list-style-type: none">- S'exprimer de manière audible, en modulant débit et voix- Participer à des échanges simples- Mobiliser des structures simples pour écrire des phrases- Poser des questions simples- Utiliser des procédés très simples pour commencer, poursuivre et terminer une conversation brève <u>EMC :</u> <ul style="list-style-type: none">- Nuancer son point de vue en tenant compte du point de vue des autres- S'engager dans la réalisation d'un projet collectif- Savoir participer et prendre sa place dans un groupe- Coopérer dans le cadre des projets et des travaux des groupes



Garapena :

Lehen fasea : PROIEKTUAREN AURKEZPENA (5 minutu)

Lehenik, taldeak osatuko ditugu. Irakasleak deus zehaztu aitzin, taldeak osatzen ditugu. Hiru edo launaka elkartzen dira. Prest direlarik, talde bakoitzak ukanen du idazteko horri bakar bat, gai batekin. Uzten ditugu irakurtzen. Gero, aholkua ematen diegu :

Bakoitzak ukan duzue horri bat, gai batekin. Denbora ukanen duzue, mintzatuz, gai honen inguruko ideiak atzemateko. Nahi duzuenari buruz mintzatzen ahal zarete, eta gero ideia horiek idatzi beharko dira horri horretan.

Ondoren, elkarrekin, erreportaia bat sortuko dugu : gaur hasiko gara prestatzen, taldeka ideiak bilatzen. Bukaeran, bideoak sortuko ditugu eta albistegi bat osatuko dugu (azaldu albistegia zer den).

Ez badakizue hitz bat erraten euskaraz, hiztegia erabiltzen ahalko duzue.

Bigarren fasea : BILAKETA (30 minutu)

Launaka, hasten dira gaietaz mintzatzen.. Elgarrekin, lagunduko ditugu ideiak ordenatzen, logikak ateratzen, erranaldiak eraikitzen (behar bada). Hortarako, galderak pausatzen ahalko dizkiegu beraien gaiari buruz. Ideiak arbeltxoetan idazten ahal dira lehenbizik.

Paperean, idatzi behar dute : aurkezteko eta agurtzeko erranaldi bat, eta bitartean erreportaian erranen dena.

Hirugarren fasea : INSTITUZIONALIZAZIOA / AMANKOMUN

Elgarrekin berriz irakurtzen dugu idatzi duguna (taldeka). Bukatua delarik, irakasleek produkzioak biltzen dituzte. Beste saioarentzat erabiliak izanen dira.

Arrakasta irizpideak :

- Gaiari buruzko ideiak aurkitu dituzte
- Taldeko guztiek parte hartu dute ahozkoan eta idatzian.
- Euskaraz mintzatu dira.

Bilana : Bitan zatituko dugu bilana, bakoitzak (Ana eta Florian), gauza ezberdinak ikusi ditugulako talde batetik besterat.

Lehen taldea (CE2) Vendée globe :

Hirunakako talde honetako ikasleek ongi ezagutzen zuten Vendée Globe gaia, lasterketa hori klasean segitzen dutelako. Oso motibatuak izan dira horri buruz lan egiteko eta direktuki lanean sartu dira. Ikasle batek euskara ongi menperatzen duenez, asko lagundu ditu bere taldekideak. Horrekin lotua izan den problema, beti berak idazten zuela izan da. Hain zuzen, pixkanaka, besteak konzentrazioa galtzen eta geroz eta ideia gutxiago ematen hasi dira.



Bigarren taldea (CE2) klaseko funtzionamendua :

Talde honetan, gaitasun desberdinak ere badira euskararen arabera. Ikasle batek oso gutxi menperatzen du euskara orduan ez du parte hartzeko aukera asko ukan. Horretaz aparte, beste hiru ikasleak oso azkar hasi dira beraien eguneroko erritoak idazten klaseko funtzionamendua adierazteko.

Hirugarren taldea (CE2) Covid-19 eskolan :

Hiruek talde-lan ona egin dute: denek beraien ideiak ematen zituzten. Puntu negatiboa, ez zutela gai hau tratatu nahi. Aspertuak ziren Covid-19eri buruz entzuten eta hitzegiten. Ez dute oraindik idatzia osoki bukatu, hurrengo saioan denbora pixka bat utzi beharko diegu hori bukatzeko.

Laugarren taldea : *Liburu baten aurkezpena* : Aurreikusi ez nuen arazoa izan da liburuaren irakurketa. Egia erran, hizkuntza maila eta ulermen/irakurmen gaitasunak arrunt ezberdinak dira taldearen barnean (gainera, zehazki horregatik osatu genituen taldeak). Orduan, taldekako irakurketa autonomian, nolabait ausarta izaten ahal zen helburuei begira. Fite ohartu naiz ezin izanen zutela garaiz irakurri. Arazo linguistikoa (lexiko falta, zentzuari iristeko astia eta lana, erramolde ezezagunak...) eta lanaren modalitateak ordorior (desegokituak: taldeka mintzatzeko, zaila da konzentratzeko) hainbertze trabak izan dira. Euskarri ezezagun batekin lantzeak suposatzen du euskarri hau jadaneko landua izatea edo bederen ezagutua.

Bostgarren taldea : *Zer egiten dugu eskolan ingurumena babesteko?* : Talde hau direktuki hasi da lanean, ideiak zerrendatzen. Aholku gabe atzeman dituzte. Euskaraz ekoiztu dute ahozkoan eta idatzian. Arbelak erabili dituzte zakarra gisa, eta guziek aldika idatzi dituzte beren ideiak.

Erremediazioak :

Batzuekin ideiak erranarazteko eta formulatzeko laguntza eman behar dizkie. Hastapenetik erran behar nuen denek idatzi behar zutela, errolak banatzeko (norbait fisik egin gabe ez egoteko). Fase honetan, irakaslea ez da urrun izan behar

4. taldea : Haiekin irakurri dut istoria, kasu honetan helburua ez baitzen bereziki irakurketa eta ulermena lantzea, baizik eta istorioak aipatzen duen gaiaz mintzatu. Orduan, haiek erranaraziz eta nik irakurriz, orrialdez orrialde, iritsi gira zentzurat 10 minutu baino guttiagotan. Lauak arras ongi ulertu dute. Orduan, elkarrekin oztopo linguistikoak gainditu orduko, egiazko ikerketa fasean sartu dira.



Bigarren saioa : Ideien egituratzea	
Maila	2. Zikloa (CE2) eta 3. zikloa (CM1, CM2)
Baldintzak	Hiru eta lau taldeak
Materiala	Lehen saioko orriak Ordenagailuak <i>Maider (gerezi tomatea)</i> , Laure Monboulou, Kaléidoscope, 2009
Helburua(k)	Ideiak egituratu eta idatzi ordenagailuan
Konpetentziak	<p>2. zikloa : <u>Langue vivante régionale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer oralement en s'appuyant sur un modèle, réciter, lire ou raconter - Participer à des échanges simples pour être entendu et compris dans quelques situations diversifiées de la vie quotidienne <p><u>EMC :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier et partager des émotions et des sentiments - Coopérer en vue d'un objectif commun - Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui et accepter le point de vue des autres, formuler un point de vue. <p><u>Numérique :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobiliser des outils numériques
	<p>3. zikloa : <u>Langue vivante régionale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer de manière audible, en modulant débit et voix - Participer à des échanges simples - Poser des questions simples - Utiliser des procédés très simples pour commencer, poursuivre et terminer une conversation brève <p><u>EMC :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - S'engager dans la réalisation d'un projet collectif - Savoir participer et prendre sa place dans un groupe - Coopérer dans le cadre des projets et des travaux des groupes <p><u>Numérique:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser des outils informatiques pour un projet collectif (traitement de texte)
<u>Lehen fasea</u> : Oroitzapena eta aholkua	
Berriz ere, taldeka banatzen ditugu ikasleak eta bakoizeri haien fitxa ideiekin.	



Zer egin dugu horrekin joan den aldian? zer preparatzen ari gira?

Segidan, aholkua erraten diegu :

Joan den aldian, talde bakoitzak atzeman zenituzten ideia anitz. Gaur ideiak guzi horiek garbiki idatziko ditugu. Erran nahi du erranaldiak egitea. Ordenagailuan idatziko dituzue.

CMak, ordenagailuetan hasiko zirezte testua idazten. CE2ak, zuen paperan segituko duzue ideiak eraikitzen eta ordekatzen.

Word-en, 3 idatz-leku badira : « sarrera », « erreportaia », « agurra ». Fitxan idatzi zuten formatua atxiki dugu.

Bigarren fasea : BILAKETA (30 minutu)

CMeri ordenagailua ematen dizkiegu, Wordekin idekia. Hasten dira lanean, ideiak ordenatzen eta garbian idazten. Bik Word-en idazten ari diren bitartean, bertze biek bukatzen dute sarrera idazten edo lantzen dituzte bideoan sartuko dituzten irudiak.

PEk behar du :

- Segitu ideien garapena, lanak zentzua ukan dezan
- Ikasle guziek, aldika, ordenagailua manipula dezaten.
- Proiektueri formatu egokienari bideratu

Arrakasta irizpideak :

- Ikasle guztiek parte hartu dute taldean (ahozkoan eta idatzian)
- Ordenagailuarekin idatzi dute.

Bilana

- Lana desorekatua izan da batzutan : batzuek fite bukatzen baldin badute lana, bertze biek itxoin behar dute... eta momentu hau, dispertsio iturria izan daiteke.
- CE2-rekin, pixkat zailagoa izan da "albistegia" irudikatzea, ez baitugu ordenagailu finkorik eta internetarik klasean adibideak erakusteko. Azalpenekin eta aktore joko izigarri batekin, lortu dugu azaltzea.
- Aghatek, zailtasun handian dena, idatzi du bakarrik, ordenagailuan laguntzarik gabe. Irakurketan eta idazkeran gabezi handiak izanik ere, kontent eta motibatua izan da lan horren egiteko. Talde lanak kuadro seguru bat eman dio ekoizteko.

Oro har, talde guziek helburuak bete dituzte. Bakoitzak badu oinarri sendoa bideoa egiteko.

Remédiations :

- Blokatuak baldin badira, galderak pausatu ekoizpena segi dezaten
- Bideoa idurikatzea sobera zaila baldin bada, irakasleak laguntzen ahal du adibide bat erakutsiz.



Hirugarren saioa : Afitzak sortu	
Maila	2. Zikloa (CE2) eta 3. zikloa (CM1, CM2)
Baldintzak	Hiru eta lau taldeak
Materiala	<ul style="list-style-type: none"> - A3 eta A4 horriak - Margoak, kolorezko arkatzak
Helburua(k)	<ul style="list-style-type: none"> - Afitza bat erabili atala eta gaiaren titulua idazteko - Haundia idatzi ikusgaia izateko
Konpetentziak	<p>2. zikloa :</p> <p><u>Langue vivante régionale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer oralement en s'appuyant sur un modèle, réciter, lire ou raconter - Participer à des échanges simples pour être entendu et compris dans quelques situations diversifiées de la vie quotidienne <p><u>EMC :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier et partager des émotions et des sentiments - Coopérer en vue d'un objectif commun - Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui et accepter le point de vue des autres, formuler un point de vue. <p><u>Arts plastiques :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Donner forme à son imaginaire en explorant la diversité des domaines (dessin, collage,...) - Respecter l'espace, les outils et les matériaux partagés
	<p>3. zikloa :</p> <p><u>Langue vivante régionale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer de manière audible, en modulant débit et voix - Participer à des échanges simples - Poser des questions simples - Utiliser des procédés très simples pour commencer, poursuivre et terminer une conversation brève <p><u>EMC :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - S'engager dans la réalisation d'un projet collectif - Savoir participer et prendre sa place dans un groupe - Coopérer dans le cadre des projets et des travaux des



	<p>groupes</p> <p><u>Arts plastiques :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Donner forme à son imaginaire en explorant la diversité des domaines (dessin, collage,...) - Identifier et assumer sa part de responsabilité dans un processus coopératif de création
<p>Garapena :</p> <p><u>Lehen fasea : Oroitzapena eta aholkua</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Zer egin dugu joan den aldian ?</i> - <i>Zuen erreportaia filmatuko duzuenean, aurkezle bat izanen da. Jakiteko zeri buruz mintzatzen zareten, bi afitxa egingo dituzue aurkezlearen atzean emateko.</i> - <i>Lehen afitxan, atalaren izena idatzi beharko duzue.</i> - <i>Bigarren afitxan, gaiaren izena.</i> - <i>Afitxa horiek apaintzen ahalko dituzue (koloreak eman, marrazkiak egin zuen gaiaren arabera). Justu, hitza ongi irakurri behar da</i> <p><u>Bigarren fasea : afitxen sortzea</u></p> <p>Ikasleei bi orri banatzen dizkiegu: A3 orri bat atalaren titulua idazteko, eta A4 orri bat gaiaren tituluarentzat. Oroitarazten dizkiegu afitxetan idatzi behar dutena.</p> <p>Hasten dira afitxak marrazten, titulua handiz eta erdian.</p>	
<p>Arrakasta irizpideak :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ikasle guztiek parte hartu dute taldean (ahozkoan eta idatzian) - Aholkua errespetatu dute : afitxa batean atalaren titulua idatzia da eta bestean gaiarena. 	
<p>Bilana :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Talde guztiek sortu dute afitxa. Guztiek idatzi, marraztu dute librokori haien gaiaren inguruan. - Ez dugu astirik ukan deneri errolak banatzeko, edo elkar adosteko norik zer erraten duen. 	
<p>Remédiations :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mintzatzeko zailtasunak dituen/dituzten ikasleentzat ez testu haundiegia eman ikasteko 	



Laugarren saioa : Rolen banaketa	
Maila	2. Zikloa (CE2) eta 3. zikloa (CM1, CM2)
Baldintzak	Hiru eta lau taldeak
Materiala	<ul style="list-style-type: none"> - Ideien testua garbia (ordenagailuakoa) - Rol fitxa
Helburua(k)	<ul style="list-style-type: none"> - Talde kide bakoitzak badaki zer rola jantziko duen aldiro
Konpetentziak	<p>2. zikloa :</p> <p><u>Langue vivante régionale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer oralement en s'appuyant sur un modèle, réciter, lire ou raconter - Participer à des échanges simples pour être entendu et compris dans quelques situations diversifiées de la vie quotidienne <p><u>EMC :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier et partager des émotions et des sentiments - Coopérer en vue d'un objectif commun - Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui et accepter le point de vue des autres, formuler un point de vue.
	<p>3. zikloa :</p> <p><u>Langue vivante régionale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer de manière audible, en modulant débit et voix - Participer à des échanges simples - Poser des questions simples - Utiliser des procédés très simples pour commencer, poursuivre et terminer une conversation brève <p><u>EMC :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - S'engager dans la réalisation d'un projet collectif - Savoir participer et prendre sa place dans un groupe - Coopérer dans le cadre des projets et des travaux des groupes
Garapena :	
<u>Lehen fasea</u> : Oroitzapena eta aholkua	
<p><i>Oroitzen zizte ordenagailuan idatzi zenutenaz. Bakoitzentzat inprimitu ditugu. Gaur eginen duzuen da hautatu bakoitzak zer eginen duen. Aldiroz behar da :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Zinemagilea : berak erraten du noiz hasten den bideoa / noiz bukatu - Aktorea : da bideoan ikusten duguna 	



- Filmatzailea : da kamerarekin filmatzen duena.
- Ahotsa : bideoan entzuten duguna baina ez duguna ikusten. Irratian bezala.

*Hemen idatziak dituzue zuen testua (guk zatitua, rol guziekin : cf. annexe 1)
Banatzen diegu « rol fitxa ». Gurutze bat ematen dut nik zer egiten dudana
erranaldi honetan erakusteko.*

*Baldintza bat : **orekatua** izan behar da. Erran nahi du ezin dudala beti aktorea
izan. Bakoitzak denetarik egin behar du, berdinki.*

Bigarren fasea : errolen banaketa

Taldeka, uzten ditugu haien testu errepikatzen eta banatzen.

Etxean entrenatzeko uzten dizkiegu testuak.

Arrakasta irizpideak :

- Ikasle guztiek parte hartu dute rol guzietan

Bilana :

- Ikasle bakoitzak badaki zer egiten duen eta noiz.
- Oro har plazer handiarekin egin dute. Gero eta gehiago bideoaren eraikuntzan sartzan baigira, zentzu gehiago ematen dute proiektuan.
- Rolen banaketa nahiko zaila izan da talde batzuentzat, ez zirelako adosten iristen. Orduan batzuen banaketek besteak baino gehiago iraun dute.

Remédiations :

- Ondoan egoiten gara laguntzeko desadostasunak baldin badira, edo agertzen bada egiazki desorekatua.



Bosgarren saioa : Bideoen grabaketak	
Maila	2. Zikloa (CE2), 3. Zikloa (CM1 & CM2)
Baldintzak	Hiru eta lau taldeak
Materiala	<ul style="list-style-type: none"> - Script-ak bakoitzarentzat / Rol fitxa - 5 iPad - Mikroak (ahotsak grabatzeko) - Ordenagaila (irakaslarentzat) - Entzungailuak
Helburua(k)	<ul style="list-style-type: none"> - Tresna numerikoak ezagutu eta erabili - Zuzendaritza errespetatu - Bideoak grabatu
Konpetentziak	<p>2. zikloa :</p> <p><u>Langue vivante régionale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer oralement en s'appuyant sur un modèle, réciter, lire ou raconter - En s'appuyant sur un modèle, réciter, se décrire, lire ou raconter - Participer à des échanges simples pour être entendu et compris dans quelques situations diversifiées de la vie quotidienne <p><u>EMC :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Coopérer en vue d'un objectif commun - Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui et accepter le point de vue des autres, formuler un point de vue. <p><u>Arts plastiques :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Employer divers outils, dont ceux numériques, pour représenter. - Explorer des outils et des supports connus, en découvrir d'autres, y compris numériques <hr/> <p>3. zikloa :</p> <p><u>Langue vivante régionale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer de manière audible, en modulant débit et voix - Exercer sa mémoire auditive à court et long terme pour mémoriser des mots, des expressions courantes - Participer à des échanges simples <p><u>EMC :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - S'engager dans la réalisation d'un projet collectif - Savoir participer et prendre sa place dans un groupe - Coopérer dans le cadre des projets et des travaux des groupes .



Numérique (langage oral) :

- Utilisation d'enregistrements numériques, de logiciels dédiés pour travailler sur le son, entendre et réentendre un propos, une lecture, une émission. Parler en prenant en compte son auditoire.
- Apprentissage de techniques pour raconter, entraînement à raconter des histoires (en groupe ou au moyen d'enregistrements numériques).
- Enregistrements audio ou vidéo pour analyser et améliorer les prestations.

Garapena :

Saio honetan eta segituko duena, grabaketak eginen ditugu : bideoa eta audioa. Saio honentzako, filmaketetan konzentratuko gara.

Lehen fasea : Oroitzapena eta aholkua (klasean)

Ateratzen ditugu joan aldiaren egindako afitxak.

- *Zer egin dugu joan den aldiaren ? (Marrazkiak)*
- *Zergatik egin dugu hori ?*
- *Gaur, filmatzen hasiko gara.*

Presentatzen diegu filmatzeko materiala : *horrekin filmatuko dituzue zuen erreportaiak, kazeteriak baldin bazinezten bezala.*

Bigarren fasea : Filmaketa : (klasean, kanpoan)

5 taldeek badute bakoitzak iPad bat. Librokori hautatzen ahal dute zer eta nola filmatu. Filmatzeko kasetik atera behar baldin badute, baimena galdetu behar digute. Fitxan erabaki dute nork zer egiten duen. Bukaeran, ikasleek rol guztiak entseatuak ukanen dituzte. Ana eta Florian taldeez talde pasatzen dira laguntzeko eta aholkuak errespetarazteko.

Azken fasea : Bilana

Zer egin duzue gaur ?

Zer falta zaizue egiteko ?

Guk eginen dugu muntaketa etxean.

Arrakasta irizpideak :

- Ikasleek tableta manipulatu dute (kamera, mikrofonoa)

Bilana :

- Batzuek ez dute haien testua errespetatu eta hasi dira inprobisatzen (batez ere Vendée Globes-ena). Erran diegu ongi segitzeko idatzi zutena baina lasterketa baita, eta egunero hortan ari direnez, ezin ziren idatzi zutenean



finkatu.

- Bideoaren grabaketa eta soinuaren grabaketa banatu ditugu. Ondorioz, ikasleek ez zuten ulertzen zendako ezin zutela mintzatu kameran. Intuitiboa da bideoarekin soinua izatea. Bideoak hartzeko xedean, ikuspunduak aldatzeko laguntza eman behar izan dugu. Ez da zen baitezpada gauza erraza.
- Filmaketarentzat, rolak ongi errespetatuak izan dira eta bakoitzak seriooki lan egin du. Batzuek espantuak egin arren, oro har helburuak bete dituzte eta bideo guztiak grabatu dituzte.

Remédiations :

- Ikasleek bi aktore erakutsi nahi badituzte, zinemagilea aktorea izaten ahal da ber denboran.
- Ez badira tableta manipulatzeko iristen, bere klasekideek laguntzen ahalko dituzte.
- Ideiak ez badituzte, lekuak edo filmatzeko ikuspunduak atzemateko, Anak eta Florianek laguntzen ahalko dituzte norabide batzuk emanez.

Seigarren saioa : Ahotsen grabaketak	
Maila	2. Zikloa (CE2) / 3. Zikloa (CM1-CM2)
Baldintzak	Hiru eta lau taldeak
Materiala	<ul style="list-style-type: none">- <i>Script</i>-ak bakoitzarentzat / Errolen banaketa fitxa- Ordenagailua + Audacity- 5 iPad, iMovie aplikazioarekin- Mikroak (ahotsak grabatzeko)- Lehengo saioko afitxak- Spot + oihal beltza (studion bezala)
Helburua(k)	<ul style="list-style-type: none">- Tresna numerikoak ezagutu eta erabili- Grabaketak ordenagailuan egin- Lehen taldeko bideoak egin
Konpetentziak	<p>2. zikloa : <u>Langue vivante régionale :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- S'exprimer oralement en s'appuyant sur un modèle, réciter, lire ou raconter- En s'appuyant sur un modèle, réciter, se décrire, lire ou raconter



	<ul style="list-style-type: none"> - Particper à des échanges simples pour être entendu et compris dans quelques situations diversifiées de la vie quotidienne <p><u>EMC :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Coopérer en vue d'un objectif commun - Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui et accepter le point de vue des autres, formuler un point de vue. <p><u>Arts plastiques :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Employer divers outils, dont ceux numériques, pour représenter. - Explorer des outils et des supports connus, en découvrir d'autres, y compris numériques
	<p>3. zikloa :</p> <p><u>Langue vivante régionale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer de manière audible, en modulant débit et voix - Exercer sa mémoire auditive à court et long terme pour mémoriser des mots, des expressions courantes - Participer à des échanges simples <p><u>EMC :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - S'engager dans la réalisation d'un projet collectif - Savoir participer et prendre sa place dans un groupe - Coopérer dans le cadre des projets et des travaux des groupes <p><u>Numérique (langage oral) :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation d'enregistrements numériques, de logiciels dédiés pour travailler sur le son, entendre et réentendre un propos, une lecture, une émission. Parler en prenant en compte son auditoire. - Apprentissage de techniques pour raconter, entraînement à raconter des histoires (en groupe ou au moyen d'enregistrements numériques). - Enregistrements audio ou vidéo pour analyser et améliorer les prestations.
<p><u>Lehen fasea</u> : Oroitzapena eta aholkua (klasean) <i>Batek esplikatzen ahal du zer egin duen joan den aldian? Zer da egiteko orain?</i></p> <p>Joan aldian, bideoa grabatu genituen. Gaur, guziok irratian gure testua grabatuko dugu. Beraz, bakarrik <u>entzunen duguna</u> grabatuko dugu.</p> <p>Talde bat Michaëlekin klasean izanen den bitartean, bertzea gurekin etorriko da ahotsak grabatzerat TBI klasean.</p> <p><u>Bigarren fasea</u> : CE2rekin 40 min</p>	



Hiru talde eginen ditugu :

- Bat Florianekin bere testua grabatuko du irratiazen mahainan.
- Bat Anarekin auzepena eta bururapena grabatuko du Anarekin, "JT platoan"
- Bat haien xokoan ixil-ixilik egon beharko da grabaketan ez entzunak izateko.

Bukatua delarik, lekuz aldatzen gara. Horrela, talde bakoitzak aldika pasatzen da eta klaserat itzultzen da.

Hirugarren fasea :CMekin 30 min

Gauza bera eginen dugu CMekin.

Azken fasea : Bilana

Hor bilduma tipi bat egiten dugu. Haien sentipena ukan nahi dugu.

Nola atzeman duzue lan hori ? maitatu izan duzue ? ikusi nahi duzue ? aitamari erakutsiko duzue ? itxoin beharko da pixkat...

Arrakasta irizpideak :

- Ikasleek tableta manipulatu dute teknologia (kamera, mikrofonoa)

Bilana :

- Ez genekien beharrezkoa ote zela spota eta mikro ezartzea maiharen gainean, ez baitzen beharrik. Baina ikasleeri interesatu zaie horiek ukaitea "egiazko aurkezlariek" egoeran izaiteko. Haien rolen irudikapen soziala arrunt inportatea da haientzat.
- Ongi erabili dituzte tresna numerikoak, egin beharra finkaturik eta lan baldintzak argi zirelako.
- Azken batean, errotazio sistema antolatu dugu MATrekin klasean atxikitzeke grabatzen ari ez ziren taldeak. Horrela, nardaketak eta mota ezberdinetako trabakuntzak saihestu ditugu.
- Berritz entzuteko aukera ukan dute eta ukan dute haien produkzioak baieztatzeke aukera ere bai.
- Pentsatu genuen baino denbora gehiago hartu digu baina lortu dugu talde guzietatik behar genuena, gero muntaketa hasteko.



Zazpigarren saioa : Bideoaren aurkezpena	
Maila	2. Zikloa (CE2) / 3. Zikloa (CM1-CM2)
Baldintzak	Hiru eta lau taldeak
Materiala	- Ordenagailua + enceintes
Helburua(k)	- Besteeri azaltzea bere tema - Klasekideen aintzinean mintzatu - Taldearen lana ikusi eta errespetatu
Konpetentziak	2. zikloa : <u>Langue vivante régionale :</u> <ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer oralement en continu s'appuyant sur un modèle, réciter, lire ou raconter - En s'appuyant sur un modèle, réciter, se décrire, lire ou raconter - Participer à des échanges simples pour être entendu et compris dans quelques situations diversifiées de la vie quotidienne <u>EMC :</u> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui et accepter le point de vue des autres, formuler un point de vue.
	3. zikloa : <u>Langue vivante régionale :</u> <ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer de manière audible, en modulant débit et voix - Participer à des échanges simples <u>EMC :</u> <ul style="list-style-type: none"> - S'engager dans la réalisation d'un projet collectif - Savoir participer et prendre sa place dans un groupe - Coopérer dans le cadre des projets et des travaux des groupes
<u>Lehen fasea : Oroitzapena eta aholkua (klasean)</u> <i>Gaur egun handia da : zuen lana ikusiko duzue ! Lehenik eskertu nahi zintuzkegu zuen lana politagatik ! Gaur, beraz, begiratuko ditugu. Baina, hori baino lehen, nahi genuke talde bakoitzak esplikatzea bertzeei hitz guttiz zer egin duen, eta zertaz mintzo den bere erreportaia</i> TBI klaserat joaiten gara.	



Talde bakoitzak, 10 minutz, erranaldi bat preparatzen du haien erreportaia bertzeei esplikatzeko.

Behin idatzia, aldika pasatzen dira bertzeen aitzinean haien gaia errateko.

Bigarren fasea : Albistegiaren deskubritzea

Xintxoki TBI gelan lurrean jartzen gara. Gure lana ikusteaz gain, bertzeena ere errespetatzen dugu.

Arrakasta irizpidea :

- Hurrek lortu dute erranaldia erraitea haien gaia aurkezteko
- Haien lana ikusi dute eta bertzeena errespetatu dute.

Bilana :

- Haien lana ikusteko gogoa oso handia izan zen, beraz ez dira arras konzentratuak izan. Azken batean, bertzei azaltzeak ez du interes handirik proiektuaren momentu horretan. Luzatzen du sekuentzia eta, proiektu osoan ahozkoa ekoiztu baitut, hobe zaie orain pausatzen uztea eta haien lana gozatzea.
- Biziki harro izan dira haien lanaz. Liluratuak egon dira haien ahotsa entzuteaz eta haiek ikusteaz. Gainera, bigarren aldi bat begiratzeko galdetu dute.
-



L'anxiété langagière en classe bilingue

L'apprentissage d'une seconde langue à l'école est un atout transversal pour l'élève. Les bénéfices du bilinguisme desservent l'ensemble des champs disciplinaires. La question de l'oral est alors centrale puisque la langue régionale demeure celle de scolarisation. Cependant, dans notre cas, une mauvaise relation avec la langue basque peut détériorer l'acquisition des compétences langagières mais aussi disciplinaires. Cette problématique sera développée à travers le prisme de l'anxiété langagière. Le questionnement porté par cette étude vise à mettre en valeur la manière dont l'enseignant bilingue peut, par sa pratique, agir sur les sources de l'anxiété et amener l'élève à construire une représentation positive de la langue.

Mots-clés : [anxiété langagière] ; [bilinguisme] ; [oral] ; [école primaire]

Mintzaira antsietatea ikasgela elebidunean

Bigarren hizkuntza baten ikasteak ikasleari zeharkako abantailak ekartzen dizkio. Izan ere, elebitasuna ikasgai orotzat onuragarria da. Orduan, euskara eskolatzeko hizkuntza baita, ahozkoaren erronka premiazkoa da. Alta, hizkuntzarekiko harreman gaitzak mintzaira baita ikasgaien gaitasunak ere tratatzen ahal ditu. Problematika hau mintzaira antsietatearen ardatza segituzgaratua izanen da. Ikerketa horrek aipatuko du nola irakasle elebidunak, bere praktika egokitzuz, antsietatearen iturriak murrizten ahal dituen. Ondotik, azpimarratuko dugu nola eragitenahal duen hizkuntzarekiko irudikapen positiboa bere ikasleengan.

Gako-hitzak : [mintzaira antsietatea] ; [elebitasuna] ; [ahozkoa] ; [lehen hezkuntza]

